

Cuadernillo de Ingreso al Profesorado de Educación Superior en Ciencias de la Educación 2023



El mundo prometido a Juanito Laguna (1962)

Instituto de Educación Superior N°7



Subsecretaria de Educación Superior

Patricia Moscato

Supervisora Circuito 2 – Educación Superior

Claudia Ortega

Equipo directivo

Director Daniel Guzmán

Regentes Viviana Gómez y Eduardo Guerrero

Secretaria

Analía Tello

Sección alumnado

Emiliana Ríos

Jefa de sección

Silvana Delgado

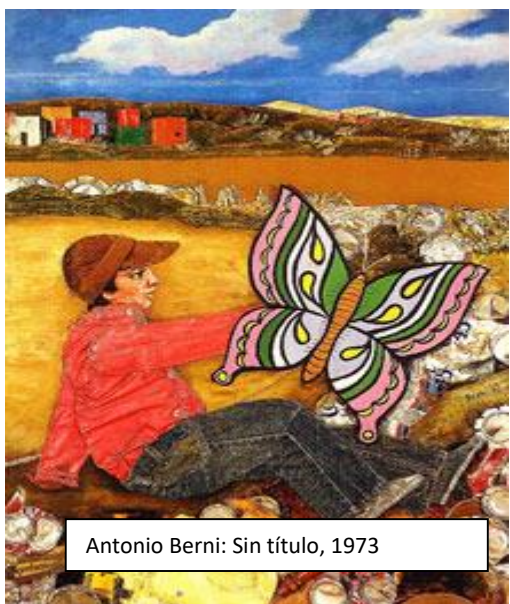
Publicado en marzo 2023

ÍNDICE

Presentación.....	4
La Creación del Instituto Superior de Profesorado Nro.7 de Venado Tuerto.....	6
Introduciéndonos a la educación superior.....	10
Información General del IES Nro.7.....	20
¿Tengo que aprender a estudiar?.....	21
Las clases presenciales y los apuntes personales.....	24
Los exámenes.....	27
Educación Sexual Integral.....	29
El Servicio de Orientación Educativa.....	35
Centro de Estudiantes.....	36
Introducción a primer año.....	38
Matriculación.....	79
Duración de la carrera y validez del título.....	79
Finalidades Formativas.....	79
Perfil del egreso/a, incumbencias laborales.....	81
Estructura curricular vigente	83

PRESENTACIÓN

Gracias por elegir esta institución, que desde ahora es de ustedes... Queremos darles una cordial bienvenida al **Instituto de Educación Superior N°7 “Brigadier Estanislao López”**. Al igual que para muchos de ustedes



Antonio Berni: Sin título, 1973

en los dos últimos años, la Pandemia por Covid19, inquietó nuestra salud, nos impuso nuevos hábitos, afectó nuestra economía, modificó nuestros proyectos y las formas de trabajo. Por ello queremos transmitirles la intención de hacer todo lo posible para que se sientan parte de nuestra comunidad educativa, establecer puentes y puntos de partida que permita intención de facilitar continuidades significativas. . Asumimos esta tarea con mucha pasión aún en tiempo inciertos y con toda la responsabilidad que supone la

educación superior en tanto **bien público y derecho para todas/os**.

Habilitaremos canales de comunicación virtual, que complementarán los presenciales, por ello es muy importante que estén atentos/as a nuestra página web, redes sociales y al aula virtual, que serán los espacios que nos reunirán además de las instalaciones del instituto.

Están comenzando un camino lleno de buenas oportunidades para su crecimiento personal y profesional. Sabemos, que no es fácil: son muchas las ideas que circulan ante el nuevo desafío. En esta instancia surgen preguntas a las que no siempre se encuentran respuestas: ¿Cuál será mi vocación? ¿Existe la vocación? ¿Qué voy a estudiar?, ¿Qué es lo que me gusta?, ¿Tendré las capacidades necesarias? ¿Podré adaptarme a la vida del Instituto? ¿Podré estudiar y trabajar a la vez? ¿Cómo me organizo?

Estas y otras cuestiones representan problemas importantes, es un momento de la vida que exige tomar decisiones, plantear y replantear algunas metas, reconocernos a nosotros/as mismos/as y valorar posibilidades.

Este momento demanda asumir una fuerte actitud de responsabilidad personal, que permita mediante la creatividad y la responsabilidad la búsqueda de respuestas o de alternativas posibles. Es un trayecto a compartir, un viaje en el que la ayuda de otros/as se vuelve indispensable.

Deseamos que desde el comienzo de este recorrido por la institución, a través de este curso propedéutico, se beneficien de las posibilidades de ser estudiantes de una institución de **educación pública, gratuita y laica.**

Los/as esperamos para comenzar a construir su carrera de Nivel Superior de manera conjunta y pudiendo recolectar aportes de todos y todas ustedes para que día a día se enriquezca nuestra profesión.

¡Lo mejor en esta etapa!

Equipo directivo y docentes del IES Nro. 7

‘LA CREACIÓN DEL INSTITUTO SUPERIOR DEL PROFESORADO SECUNDARIO DE VENADO TUERTO’

(del libro: García, A. (2019) *Historizando la formación docente. Entretiempos democráticos y dictatoriales en el Instituto de Educación Superior N° 7, ‘Brigadier General López’, (1964-1983).*

Iracema Ediciones, Rosario; Argentina).

La creación del Instituto de Profesorado se enmarca en el crecimiento en el ámbito educativo de la ciudad de Venado Tuerto de instituciones de enseñanza secundaria, -los colegios Nacional e Industrial en 1937, y 1949 respectivamente, y la incorporación de la escuela comercial nacional, en el año 1934, en el instituto confesional para mujeres “Santa Rosa” y confesional para varones "Sagrado corazón" en el año 1941 -y de su matrícula, 1500 estudiantes para inicios de los '60, para los que no había en la ciudad, -salvo la terminalidad normalista- instituciones formadoras educativas terciarias que acompañaran las demandas del creciente nivel secundario, para proseguir estudios con estas características.

En consecuencia y por iniciativa del entonces intendente de la ciudad Sr. Fernando López Sauqué, se constituyó en 1964 una Comisión Pro-creación del Instituto de Profesorado, conformada con hombres comprometidos con el hacer de la ciudad, de actuación en el Municipio, instituciones intermedias y Concejo. La misma gestionó ante el Ministro de Educación y Cultura de la provincia y por su intermedio, al Gobernador, la formación del mismo. Los fundamentos se expresaron -con fecha 6 de Julio de 1964- en un memorial al Sr. ministro de Educación y Cultura Dr. Ricardo Arribillaga. En este escrito subrayan la estratégica ubicación geográfica y situación económica de la ciudad de Venado Tuerto para ser el lugar de residencia de la Institución, y ofertar carreras, que la demanda creciente de profesores con título habilitante en distintas especialidades para el nivel medio requería. Y con ello paliar la imposibilidad de muchos jóvenes de proseguir sus estudios en otras ciudades por cuestiones económicas. Los fundamentos expuestos visibilizaban el problema que vivían las escuelas medias de Venado Tuerto y la región, en donde la mayor parte de los profesores que dictaban clase eran en el mejor de los casos, profesionales; médicos, abogados, odontólogos, pero también maestros y

estudiantes de terciarios. Acompañaron esa iniciativa, otras fuerzas de la ciudad como el Centro Comercial e Industrial.

Con esos fundamentos y los datos de una preinscripción de estudiantes, que revelaba la real demanda en la formación de profesionales de la docencia, se llevaron a cabo gestiones a nivel parlamentario, que derivaron en la aprobación de dicho proyecto por parte de la Cámara de Diputados y de Senadores, y en la ley¹, de la que emanó la creación del Instituto Superior de Profesorado Secundario, dependiente del Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia. El acto inaugural se llevó a cabo el 10 de marzo de 1965.

La creación del profesorado resultado del accionar de un entramado de relaciones políticas y comunitarias locales, en relación a las demandas de la comunidad venadense y regional, se encuadró dentro de un contexto de políticas educativas de la provincia y del Estado Nacional, llamadas por algunos teóricos como Pedagogías desarrollistas economicistas, tecnocráticas y modernizantes (Nassif, 1984, p.56). Las mismas eran subsidiarias del desarrollismo, modelo económico que desde fines de los años '50, tuvo auge en América Latina, y que parte del supuesto que los países subdesarrollados (situación en la que se encontraba los Estados de la región), debían atravesar varias etapas para llegar al desarrollo económico y social, que habían alcanzado los países hegemónicos a través de la industrialización. En ese marco, desde organismos internacionales, como la Organización de Estados Americanos (OEA), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Unión Panamericana, la educación era valorada como motor del desarrollo, y del progreso económico, por su rol en la preparación de los recursos humanos necesarios para alcanzar dichos fines. A nivel local, concretamente, estuvo vinculada a la necesidad de formar docentes con títulos específicos, para cubrir la demanda que surgía de la creación de instituciones educativas de nivel secundario, que la pedagogía desarrollista impulsaba para que

¹ Ley Provincial N° 5799, Legislatura Provincial de fecha 28 de noviembre de 1964. Así lo destaca el intendente Fernando López Sauqué. Se ha inaugurado el Instituto del Profesorado Secundario en Venado Tuerto, (14 de marzo de 1965), *La Capital*, p7.

los sectores medios pudieran responder a la demanda de sujetos formados y especializados, en la cada vez más compleja división del trabajo que 'la segunda etapa de la sustitución de importaciones'² requería.

Resulta importante destacar, en consonancia con lo que se venía desarrollando, que hacia 1958, en Santa Fe, no existía un Nivel Superior dependiente del Estado provincial, de allí que los 6 establecimientos y los 1467 alumnos que medían las estadísticas, correspondían a la jurisdicción nacional. Será recién a partir de 1962, que su creación toma un ritmo vertiginoso, al punto que para 1965 encontramos 20 institutos superiores dependientes del gobierno provincial santafesino, y 2036 alumnos cursando en ellos (Ossanna, y otros, 1997, p. 375). De esa política surgieron en entre otros, los institutos de Profesorado de Ciclo Básico en Humanidades y Ciencias, en Reconquista y Casilda, -1962- y de la ciudad de Rafaela, en 1964.

Se puede concluir entonces, que, durante la primera mitad de la década de 1960, el Estado Provincial santafesino, puso en marcha un proyecto que tuvo como misión crear instituciones educativas dedicadas a la formación de profesores que venía demandando el nivel secundario, y promover así el ascenso social de las capas medias a la Universidad, para satisfacción de los requerimientos del sistema productivo. En el contexto de la pedagogía desarrollista, los Institutos terciarios y sus profesorados fueron el instrumento, para que la Universidad obtenga del nivel medio, los recursos humanos necesarios para la formación de profesionales que requería el sistema capitalista, y no un fin educativo en sí mismo. Con su concreción, también se dio expresión a los lineamientos federales que eran política de los gobiernos radicales desde la gobernación de Sylvestre Begnis³, para superar el desarrollo centralista que la educación superior no universitaria tenía en la provincia.

² La misma, a diferencia de la primera etapa que privilegiaba la actividad industrial liviana, impulso entre los años 1955-1975, la radicación de plantas industriales mucho más complejas, como las ramas de la manufactura pesada y semi-pesada. Ferrer, A. (2004). *La economía argentina*, Buenos Aires, Argentina; Fondo de Cultura económica.

³ Así lo plantea en la Sección de apertura del periodo ordinario de secciones en 1958, en (Ossanna, y otros, 1997, p. 400).

En ese contexto político y socioeconómico de oportunidad y creación por parte del Estado provincial de institutos terciarios -desde arriba- se formó asociado a las demandas concretas de la comunidad venadense y regional, una comisión que, en representación de las fuerzas vivas de la ciudad, generó -desde abajo- el pedido de fundación de un Instituto Terciario de profesorado Secundario que respondiera a las necesidades educativas de la localidad y región.

Al igual que la mayoría de los institutos que fueron creándose en la provincia (Ossanna, 1997, p. 405), compartió en este caso edificio, mobiliario y útiles de enseñanza con la Escuela Normal N° 6 y su Departamento de aplicación, dado la tarea de formación docente que vinculaba a ambas instituciones.

Con la apertura del Instituto, se crearon cinco carreras de profesorado de cuatro años y un Profesorado en Correlación, de dos años de duración, destinado a profesionales que quisieran ejercer la docencia. Las especialidades de los cinco profesorados fueron: Matemática, Física y Cosmografía; Castellano, Literatura y latín; Historia y Geografía; **Ciencias de la Educación**; e inglés. El profesorado en Correlación para profesionales universitarios que aspiraban a dedicarse a la docencia blanqueaba la presencia de profesionales que ejercían la docencia en Escuelas de Comercio y Técnicas. La terminalidad representaba una formación rápida –duraba dos años- y económica para el presupuesto provincial, dado que se cursaba en las cátedras existentes en las distintas carreras del profesorado.

En relación a cómo se cubrió la demanda de profesores, se debe decir que, al igual a lo ocurrido en el resto de la provincia (Puiggrós, 1997, p. 375), el personal docente procedió, de los claustros universitarios y en forma minoritaria de Escuelas Normales y Profesorados secundarios.

De tal manera, la puesta en marcha del profesorado cubrió en poco tiempo, las necesidades de la región y la ciudad, en su búsqueda de formación profesional dentro de su lugar de residencia, o cercano a ella, con una educación cuya garantía de eficiencia la daba un cuerpo de profesores de destacada actuación en los claustros universitarios.

INTRODUCIÉNDONOS A LA EDUCACIÓN SUPERIOR.



Antonio Berni: Juanito Laguna aprende a leer, 1961

“Uno aprende así, poquito a poquito al comienzo, luego más y más. Lo que se aprende no es nunca lo que uno se creía. El conocimiento no es nunca lo que uno se espera. Cada paso del aprendizaje es un atolladero. Pero debemos dar, a pesar del miedo, el siguiente paso y el siguiente, y el siguiente. No debemos detenernos: ¡Esa es la regla!” (Castaneda, C. 1974).

El Estudiante. Su oficio, su práctica. La necesidad de un nuevo rol.

La trayectoria formativa que se inicia con el Nivel Superior genera un cambio muy importante en la vida de las personas, y como todo cambio exige reorganizarse para adaptarse mejor a las nuevas prácticas.

El vínculo entre la Institución Educativa y los nuevos estudiantes se da en un marco de libertad: ya no hay un preceptor que controle las ausencias a clase, ni profesores que les exijan hasta el cansancio la entrega de trabajos, ni mucho menos, citas a los padres. Es el estudiante el que decide si va a clase o no, si entrega el trabajo o no y cuántas horas le dedicará al estudio.

Aunque esas libertades suenen bien, implican responsabilidades, y es normal que estos

cambios produzcan acomodamientos, miedos y asombros en los nuevos estudiantes.

Creemos que la primera tarea que un estudiante debe cumplir cuando comienza a transitar el Nivel Superior es la de aprender su oficio de estudiante. El alumno debe adaptarse a los códigos, aprender a “utilizar” la institución y asimilar sus rutinas.

Existen tres factores que caracterizan a la Educación Superior: la primera es que se trata de una enseñanza que se dirige a adultos y por eso, los problemas particulares que aparecen tienen que ver con la conquista de la autonomía. También se la

considera como una enseñanza terminal: mientras que los niveles educativos anteriores preparan para el siguiente, esta lo hace para la vida laboral activa.

Finalmente, la entrada es voluntaria, aunque se vuelva una elección forzada, en razón, por un lado, del mercado de trabajo y por otro, porque la Escuela Media ha dejado de asegurar una salida laboral.

Por otra parte, el pasaje a este nivel de estudio se acompaña de modificaciones importantes en relación con tres ámbitos sumamente presentes en todo aprendizaje: el tiempo, el espacio y la relación con las reglas y los saberes.

En relación con el tiempo, los estudiantes destacan que este se encuentra completamente modificado.

Los cursos no tienen las mismas duraciones, los horarios a veces se modifican con cada profesor, el volumen de horario semanal no es continuo, el año es cortado en dos semestres o cuatrimestres. Todo esto da cuenta de los esfuerzos que debe realizar el estudiante para entender la lógica temporal a lo largo de año.

En relación con el espacio, los estudiantes señalan que “lo nuevo” les resulta diferente. El cambio más notorio tiene que ver con el aprendizaje de reglas y saberes; hay un mayor número de reglas que se ponen en juego en simultaneidad y deben ser aprendidas. Ellas son más complejas y están, en la mayoría de los casos, articuladas unas con otras.

Para el sociólogo francés Alain Coulon, el ingreso al Nivel Superior puede ser analizado como un pasaje, y propone tres momentos diferenciados:

- el tiempo de la extranjería, en el cual, el estudiante entra en un universo desconocido, donde las instituciones rompen con el mundo familiar que acaba de dejar.
- El tiempo del aprendizaje, donde se va adaptando progresivamente y se logra una conformidad.
- Y, finalmente, el tiempo de la afiliación, que es aquel que se manifiesta notablemente por la capacidad de interpretación, de aceptación o transgresión, cara a cara con las reglas. Al cierre de este tiempo el estudiante se siente “parte de” (...) Sabe reconocerse y expresa que ha atravesado todas las incertidumbres anteriores. Se siente “miembro”.

La duración de estas etapas es variable según cada individuo y representan, en sí mismas, una transición. Pueden variar en función de cada establecimiento.

El tránsito por cada uno de estos tiempos representa la adquisición de prácticas particulares. Pero ¿cómo se adquieren dichas prácticas?

Muchos de esos códigos no se apoyan en un trabajo intelectual propiamente dicho, no radican en la formación académica. Muchas veces se suele oír a los estudiantes decir “Cuando termina la clase, me voy”. Sin embargo, esto los aleja de toda una inmersión necesaria en la cultura institucional. Mientras más interacciones haya al interior de la nueva institución, más rápido se deja la segunda etapa de ambigüedad y desestructuración.

La afiliación va más lejos que la simple integración, ella es el aprendizaje de la autonomía, a través de la participación activa en una tarea colectiva.

Más allá de la integración, la afiliación transforma el nuevo espacio, en principio extraño, en un universo familiar que será luego identificado como “actitud natural”. Afiliarse es entonces naturalizar, al incorporar las prácticas y los funcionamientos institucionales a fin de devenir un miembro competente de la comunidad.

En las instituciones educativas superiores existen diferentes tipos de actividades a realizar: presenciar y participar de las actividades de extensión, participar de las actividades estudiantiles (peñas, clases públicas, charlas debate, ciclos culturales, etc.), visitar la biblioteca, si es necesario asistir a las tutorías de apoyo, formar parte de proyectos de investigación, entre otras.

Por lo tanto, para tener un buen desempeño en los estudios superiores, uno de los desafíos que los estudiantes enfrentan, teniendo en cuenta sus trayectorias formativas, es el de constituirse en miembros de la comunidad educativa, y para ello, apropiarse y fortalecer el oficio del estudiante.

Bibliografía de referencia:

Coulon, Alain (2005), El Oficio del Estudiante. La entrada a la vida universitaria, París, Antrophos, pág. 88

Si pensamos detenidamente la situación de un/a estudiante que comienza una carrera en el Nivel Superior, vamos a encontrar similitudes y diferencias con lo ya conocido, pero al mismo tiempo distinto a lo que ya se vivió. Es decir:

Al llegar al instituto, han sido estudiantes de instituciones educativas durante varios años, algunos/as, quizás, han empezado y terminado otra carrera, otros inician su experiencia en el nivel superior.

Ya han sido estudiantes, pero no con profesores del nivel superior y no saben cómo serán las clases, cómo serán los trabajos, ni las exigencias.

Posiblemente se han mudado para estudiar a una nueva ciudad, o deberán viajar a ella todos los días, es un lugar que conocen, pero ahora es parte de la cotidianidad.

También han estudiado y rendido exámenes en la secundaria. Pero ahora tendrán que estudiar exámenes del nivel superior... ¿Serán muy diferentes? ¿Tendré que estudiar más? ¿Se prepararán distintos?

A pesar de estas similitudes quizás habrán escuchado a alguien decir que debió adaptarse al nivel superior. En realidad se trata del desafío de insertarse a una realidad que ya está organizada, que cuenta con una historia, estructura y características específicas, la cuales será necesario aprender progresivamente.

Estudiar una carrera en el nivel superior implica un crecimiento de maduración personal. La clave está en adquirir una actitud fundada en la responsabilidad individual. Esta cualidad será la que permitirá llegar a la meta.

Para avanzar es necesario reflexionar y preguntarnos sobre algunas ideas que venimos nombrando: ¿Qué es estudiar? ¿Qué es el nivel superior?

¿Qué es estudiar? La actividad del estudio nos acompaña durante muchos pasajes en nuestra vida. El significado es muy extenso, existen muchas definiciones: “Estudiar: 1. Ejercitar el entendimiento para alcanzar o comprender una cosa. 2. Cursar en las universidades o en otros centros docentes. [...] 4. Observar, examinar atentamente...” (Diccionario de la Real Academia). Estudiar significa entonces comprometernos en la búsqueda de la comprensión de un tema, examinarlo en profundidad; en la instancia de estudiar una carrera, cada acto de estudiar se incluye en un proyecto más amplio, en el proyecto de formación personal y profesional que estamos desarrollando. Esto supone pensar que nuestra relación con el estudio es ***también una actitud y un compromiso social.***

Estudiar es un trabajo.

No es algo que lleva poco tiempo, necesito concentración, re-lectura, comprensión, clarificar ideas; en cualquier materia que sea. No hay una más fácil

que la otra, hay materias que nos resultan más fáciles pero tiene que ver con los intereses personales..

El/la estudiante no tendrá que ser pasivo frente al aprendizaje sino activo, pensante. Nuestra cabeza no es una vasija para llenar con contenidos. Es sumamente importante reflexionar sobre el estudio, ya que no siempre el concepto es utilizado de la misma manera. Por otro lado es necesario advertir que toda persona **necesita o necesitó aprender estrategias de aprendizaje o de estudio**. Se suele dar por supuesto que todo/a estudiante ingresante del nivel superior “sabe estudiar” o “sabe aprender”, aunque la experiencia ha demostrado que esto no es siempre así, porque aunque el objetivo del estudio, por lo general, es el aprendizaje comprensivo, este no siempre se logra.

Las estrategias de aprendizaje son aquellas acciones orientadas a favorecer el aprendizaje significativo o comprensivo a partir de la lectura interactiva (texto-sujeto-contexto). En el nivel superior es requisito fundamental la autonomía del aprendizaje, entendiéndose a esta como un proceso de fundamental importancia para que esto devenga en un aprendizaje significativo y estratégico. Ruiz Iglesias (2003) define:

... la autonomía del aprendizaje como, la adquisición de conocimiento que se realiza por sí mismo en un proceso continuo, relacionador y cuestionador a través del cual se aplican estrategias para comprender de manera independiente cualquier fenómeno o información, autorregulándose para planificar acciones de aprendizaje y solucionar problemas con el conocimiento sobre la base de un desarrollo integral de la personalidad que facilite al individuo responder y enfrentarse acertadamente a las exigencias de la vida personal y social. (p. 3).

La autonomía del aprendizaje implica: “aprender a estudiar”, “aprender a leer”, “aprender a pensar” y “aprender a ser”, procesos necesarios para transitar una carrera de Nivel Superior.

¿Qué es el nivel superior? En nuestro país la educación superior comprende las instituciones de formación superior, sean universitarias o no universitarias, nacionales, provinciales o municipales, tanto estatales como privadas, todas las cuales forman parte del Sistema Educativo Nacional regulado por la ley 24.521. El artículo 3° de la mencionada norma plantea los fines y objetivos del Nivel:

Artículo 3° - La Educación Superior tiene por finalidad proporcionar formación científica, profesional, humanística y técnica en el más alto nivel, contribuir a la preservación de la cultura nacional, promover la generación y desarrollo del conocimiento en todas sus formas, y desarrollar las actividades y valores que requiere la formación de personas responsables, con conciencia ética y solidaria, reflexiva, críticas, capaces de mejorar la calidad de vida, consolidar el respeto al medio ambiente, a las instituciones de la República y a la vigencia del orden democrático.

Cuando ingresamos al nivel Superior hemos seleccionado una carrera, en ella realizamos un recorrido de aprendizaje a través de un Plan de Estudios. Este plan no es ‘un conjunto de materias para rendir’ sino que organiza los conocimientos, las habilidades y las actitudes, que se espera vayan adquiriendo los/as estudiantes.

El **Instituto de Educación Superior N°7** forma parte de la Educación superior no Universitaria, y la educación que brinda es gratuita, formando parte de la educación pública. Acceder a la educación pública, situación que es vivida como natural, en realidad significa el producto de una lucha sostenida de aquellos que creen en el derecho a la igualdad en cuanto a los accesos del conocimiento. Nuestra institución reconoce y alienta la pluralidad de ideologías, creencias, como una posibilidad de crecimiento y transformación institucional y social. Es una institución de Educación Superior abierta que asume un compromiso con los problemas de la

sociedad. Además, posibilita continuar y ampliar los estudios en distintas Universidades.

Consideramos que trabajar con el pluralismo resulta muy enriquecedor y permite un gran compromiso con la sociedad, además de colaborar con la creación del sentido de pertenencia de una comunidad de estudio y trabajo.

Esquema de la Estructura de la Educación Superior en Argentina:



Dado que la educación superior es un derecho, les compartimos algunos elementos principales de la normativa que lo regula:

- La Ley 26.206 de Educación Nacional (2006) legisla el derecho a la educación como bien público y un derecho personal y social garantizado por el Estado.
- La Ley 24.521 de Educación Superior, a partir de su modificación en noviembre de 2015 (Ley N° 27.204), reconoce a la educación y al conocimiento como bien público y derecho humano personal y social, y garantiza el carácter público y gratuito de la enseñanza superior.

De esta forma, el derecho social a la educación se cumple cuando todas y todos tienen la posibilidad real de acceder a ella. Esto es doblemente importante para ustedes, ya que debemos pensar el derecho a la educación desde dos dimensiones: por un lado, desde su rol como estudiantes (a quienes el Estado, por medio de sus instituciones educativas, debe garantizar ese derecho); por otro lado, como están iniciando su carrera para ser docentes, también deben tener presente que se están formando para ser garantes del derecho a la educación de sus futuras/os estudiantes. Como planteamos anteriormente, es el Estado quien debe garantizar el derecho a la educación y lo hace a través del diseño e implementación de políticas públicas. Una de las políticas públicas tendientes a acompañar el acceso, la permanencia y el egreso de las/os estudiantes –y que como ingresantes a la formación docente nos parece central que conozcan– es la línea de becas PROGRESAR.

Para acceder a información sobre este programa deben ingresar en:

<https://www.argentina.gob.ar/educacion/progresar/educacionsuperior> (tengan presente este sitio web para conocer mejor de qué se tratan las becas, el calendario de inscripciones o, incluso, para hacer consultas si lo precisan).

Una carrera en el nivel superior

Los folletos que seguramente se han analizado para elegir una carrera, presentan un listado de materias por cada año de la misma. Esas materias también pueden denominarse seminarios, talleres, prácticas que son diferentes modos de nombrar espacios de enseñanza y aprendizaje. Cada una de las asignaturas tiene uno/a docente encargado/a de desarrollarla.

A lo largo de la semana se cursan cada una de las materias, con una duración aproximada de cuatro horas. cátedras (cada hora cátedra representa 40 minutos).

Modalidades de cursado

Dependiendo del formato de cada unidad curricular o asignatura, esto es, materia, taller, seminario, seminario-taller, Espacio de Definición Institucional (EDI), Taller de práctica, etc., tiene su correspondiente modalidad de cursada que está reglamentada, desde 2016, a nivel provincial en el Anexo del Decreto N°4199/15 Reglamento Académico Marco (RAM) y a nivel institucional en el Reglamento Académico Institucional (RAI), este último en proceso de escritura.

Para poder cursar asignaturas y rendir exámenes de las unidades curriculares, cada año hay que inscribirse en las fechas estipuladas por el **Instituto de Educación Superior N°7**. Este procedimiento se denomina matriculación.

Además, tanto para cursar como para rendir unidades curriculares hay que tener en cuenta y respetar el régimen de correlatividades fijado en el plan de estudios de cada carrera. El régimen de correlatividades es un sistema, un orden lógico que siguen las asignaturas según sus contenidos y sus relaciones.

Esto significa que en el plan de estudios de la carrera se exige generalmente que se tengan determinadas unidades curriculares regularizadas o aprobadas para poder cursar o rendir otras. Por eso es muy importante que se conozca lo que establece el plan y se tenga en cuenta especialmente para ordenar y planificar qué conviene priorizar para cursar y rendir.

En la etapa de inicio de clases, los/as profesores/as deben presentar a sus estudiantes las Planificaciones de las asignaturas. En esos programas deben estar explicitados los objetivos propuestos, los contenidos, la metodología, los requisitos para obtener la promoción y/o la regularidad, las características y/o modalidad de los exámenes parciales y del examen final, la bibliografía de lectura obligatoria y de consulta. Esta información que brinda el/la docente es lo que permite posteriormente inscribirse para los exámenes o acreditar la nota final en la que se obtuvo la promoción y debe ser coherente con lo que establece el citado RAM en el capítulo 2.

Tipos y modalidad de exámenes

Exámenes Parciales: Son las evaluaciones que se aplican durante el cursado para evaluar los aprendizajes en ese proceso e incluyen los contenidos desarrollados en el Programa de las asignaturas. A lo largo del cursado de asignaturas correspondientes al mismo año, los/as estudiantes tienen derecho a solicitarle a los/as docentes que eviten la superposición de parciales.

Exámenes Finales: La aprobación final de materias se logra mediante exámenes finales en todos los casos, excepto cuando las asignaturas sean promocionadas por los/as estudiantes. Las características y/o modalidades de los exámenes finales deberán constar con anticipación en los Programas de cada materia.

Se rinden sobre el Programa vigente en el momento en que se obtuvo la regularidad de la asignatura, si la modalidad es libre se rinde con el programa vigente ese año. Los exámenes finales se administran en Turnos de Exámenes Generales en los siguientes períodos: Febrero-Marzo, Julio-Agosto y Noviembre-diciembre de cada año académico. Y las fechas donde ocurren esos exámenes están establecidas en el calendario escolar provincial.

Los tribunales examinadores o mesas de exámenes se integran por un Presidente y dos Vocales.

Los exámenes deben comenzar a la hora fijada, con un plazo de tolerancia máximo de treinta (45) minutos.

Los/as estudiantes deberán presentar antes de iniciarse el examen su Libreta, permiso y DNI. ante el Tribunal Examinador.

Sobre las Calificaciones

Los exámenes serán calificados de acuerdo a una escala numérica del 1 al 10. Esta medición numérica implica las siguientes valoraciones conceptuales: 1 a 5 desaprobado y de 6 a 10 aprobado.

INFORMACIÓN GENERAL DEL IES N° 7

¿Quién es quién? Y ¿Dónde están las cosas?

Desde el año 2016 el profesor en Geografía y Educación Especial Daniel Guzmán se desempeña como director de la institución. El Equipo directivo lo completan dos regentes, la Profesora en Geografía Viviana Gómez y el Profesor en Educación Física Eduardo Guerrero. Su función es coordinar el trabajo de las diferentes carreras. A su vez, cada carrera posee un/a Jefe/a de Sección, cuyo cargo es electivo por sus pares docentes de la Carrera y un/a estudiante representante del colectivo. Este Equipo se reúne semanalmente, a fin de acordar acerca de asuntos relacionados con la vida institucional.

Se desempeñan como **secretaria** la profesora Emiliana Rios y como **prosecretarias las profesoras Patricia Sosa y María Emilia Perachino.**, a quienes encontrarán en la mesa de entrada. Las cuestiones administrativas referidas al Alumnado (inscripción a exámenes, por ejemplo) son resueltas en la sección de Alumnado a cargo de las profesoras Emeli Bonato y Andrea Haag.

La institución cuenta con cuatro asistentes escolares, encargadas/o de mantener la limpieza y colaboran para en el bienestar del estudiantado.

El **Instituto de Educación N°7** también cuenta con un Laboratorio a cargo del Gabinetista Profesor Carlos Dequelli, una biblioteca actualizada con más de 15.000 volúmenes a cargo de la Bibliotecaria Profesora Eva Roglich.

Algo para agendar es sin duda el correo electrónico del Instituto y sus números de teléfono:

Te: [54] (03462) 421 514/435 808 - regenciaisp7@gmail.com

Así como la página web: <http://ies7venadotuerto.edu.ar/>

Donde se encontrará además el Plano del Edificio del Instituto (¡sumamente útil para orientarse durante los primeros días!)

También funcionan dos grupos de Facebook muy activos, donde encontrarán información actualizada y donde se pueden compartir dudas:

Página del Instituto de Educación Superior N° 7:

<http://www.facebook.com/pages/Instituto-Superior-de-Profesorado-N7/241742885852658?fref=ts>

Página de la sección alumnado y correo electrónico:

<https://www.facebook.com/groups/429606853841636/>

alumnadoies7@gmail.com

¿TENGO QUE APRENDER A ESTUDIAR?



Antonio Berni: El mundo prometido a Juanito Laguna, 1962

Como hemos señalado, el ingreso a la educación superior requiere el aprendizaje de nuevas habilidades y conocimientos. Es necesario aprender a estudiar para obtener buenos resultados. Contrariamente a lo que la mayoría se imagina, estudiar se puede convertir en algo placentero y productivo. Se trata de aprender a modificar hábitos de comportamiento nocivos que

obstaculizan los propósitos de los estudiantes y atentan contra el rendimiento. Existen tres elementos concretos sobre los cuales hay que tomar decisiones:

Tiempo: *“No dejes para mañana lo que puedas hacer hoy”*, Una carrera del nivel superior requiere tiempo, dedicación, cada minuto influirá en la calidad de profesional que se formará. Si se organiza bien el tiempo habrá lugar para otras actividades.

Organización personal: Es necesario ordenar las actividades cotidianas para poder advertir si el estudio ocupa un lugar prioritario. Se puede realizar un plan de estudio, un horario fijo en el que se pueda distribuir los tiempos según las actividades.

Modo de estudio: Por lo general el nivel superior exige renovar las estrategias de estudio, con la intención de poder abordar la nueva realidad. Es necesario adoptar hábitos de estudio que posibiliten llevar todas las materias al día.

Del encuentro entre tener que estudiar y querer

Es importante advertir que no es lo mismo tener que estudiar que querer estudiar. Seguramente uno de los aspectos más apasionantes de estudiar en el Nivel Superior consiste en que la mayoría de los temas que se abordan se relacionan con los intereses. Y eso no es poco. Muchas veces, la actitud de estudiar sólo para “zafar” o para superar las evaluaciones, está asociada con el desinterés por algunos temas que creemos no serán ‘aplicados’ al aprendizaje en la carrera elegida, ni en nuestro futuro desempeño profesional. En otras ocasiones, estudiar temas vinculados a nuestros intereses y objetivos, ya de por sí nos predispone de otra manera, enfrentamos el desafío de aprender con una actitud diferente.

Un hecho importante a tener presente, es que a veces no se ha tenido la posibilidad de desarrollar ciertas actividades que permitan definir preferencias. Supongamos.

Para que una actividad pueda agradarnos o desagradarnos debemos conocerla o descubrirla primero. Es cierto también -y es importante destacarlo- que a medida que se avanza y se tienen oportunidades para participar en experiencias ricas y diversas, algunos de los intereses primitivos se pueden modificar y pueden aparecer otros, re-definiendo el sentido que le otorgamos a lo que aprendimos.

La participación en algo que uno ha decidido que podría gustarle puede, a la vez, fortalecer el interés por ello. Y, más allá de ‘lo que nos gusta o no nos gusta aprender’, podemos utilizar recursos de **auto- motivación** que nos predispongan

hacia un aprendizaje más significativo, esta predisposición puede contribuir a que un mayor dominio sobre el tema estudiado haga que ‘nos guste más lo que ahora conocemos mejor’. Tampoco podemos olvidar que para poder comprender situaciones, desempeñar tareas o alcanzar metas no inmediatas, hay ocasiones en las que es necesario aprender ‘lo que no nos gusta’, pero siempre es importante encontrarle sentido, aunque esto implique esperas. Es necesario encontrar la motivación a nuestra tarea.

En la teoría del epistemólogo Suizo Jean Piaget (1977) los intereses se presentan bajo dos aspectos complementarios. Por un lado son reguladores de energía que movilizan reservas internas de fuerza. “Esta es la razón, por ejemplo, de que los colegiales den un rendimiento infinitamente mejor a partir del momento en que se apela a sus intereses y en cuanto los conocimientos propuestos corresponden a sus necesidades.” Por otra lado implican un sistema de valores, “que el lenguaje corriente llama “los intereses” (por oposición a “el interés”) y que se diferencian precisamente en el curso del desarrollo mental asignando objetivos cada vez más complejos a la acción” (Piaget1977: 56)

Por lo general el desear estudiar se liga a estudiar para aprender, se ha aprendido algo cuando se lo puede conservar y recuperar después de mucho tiempo, y usar en situaciones concretas. David Ausubel (1989), plantea la motivación como un factor que, sin ser indispensable, facilita el aprendizaje “Hacer algo sin interesarse en lo que se esté realizando, produce relativamente poco aprendizaje permanente (Cantor, 1953) pues es razonable suponer que sólo el material de estudio que venga al caso de las áreas de interés del campo psicológico del individuo podrá ser incorporado e integrado significativa y eficientemente, y a largo plazo, en la estructura cognoscitiva. (Ausubel, 1989: 350)

¿Por dónde empiezo?

Estrategia Personal: Cada persona tiene un modo particular de aprender. Esta forma de estudiar es flexible puesto que debe adaptarse a circunstancias propias

de cada momento de estudio. el mejor modo de empezar a estudiar es diseñar la propia estrategia de estudio.

La planificación del Estudio: se trata de dedicar tiempo antes de estudiar a organizar y pensar ¿qué hacer? ¿cómo? ¿en qué tiempo? ¿con qué recursos?. En si, consiste en determinar:

- ✓ La totalidad de los materiales.
- ✓ La ubicación de los materiales.
- ✓ La organización y distribución del tiempo.
- ✓ El lugar de estudio.
- ✓ Los compañeros de estudio.

LAS CLASES PRESENCIALES Y LOS APUNTES PERSONALES

Las asistencias a clases no debe ser solo una cuestión reglamentaria, es un aspecto clave para el buen rendimiento académico, asistir a clases y poder aprovechar de ellas durante el año resulta un aspecto clave. Aunque también es posible inscribirse en las unidades curriculares con el formato materia como estudiante libre. En este último caso se recomienda mantener contacto con el/la docente, de esta manera podrán recibir orientaciones pertinentes.



Antonio Berni: Juanito remontando un barrilete, 1973

De nada sirve ver en el asistir a clase una obligación o imposición, debe ser en realidad un compromiso.

Algunas cuestiones a tener en cuenta para optimizar el aprovechamiento de las clases:

- ✓ Llegar temprano al inicio de la clase (dentro de lo posible)
- ✓ Disposición y postura activa.
- ✓ Toma de apuntes.

- ✓ Evitar elementos de distracción.
- ✓ Ir a clases con el material necesario para poder trabajar.
- ✓ Lectura o repaso de apuntes semanales.
- ✓ Aprovechar la presencia del/la profesor/ra

Los apuntes personales de clase: una de las tareas que debe cumplir el estudiante del nivel superior es tomar apuntes. No es un trabajo muy fácil, ya que integra varias habilidades.

En primer lugar, la toma de apuntes ayuda a que desarrollemos la capacidad de concentración. Esto ayuda a aprender a escuchar y así comunicarnos con otros.

Aprender a tomar apuntes es un poco difícil al principio, pero es una actividad llena de ventajas. En principio para tomar correctamente apuntes es necesario sincronizar entre el acto de escuchar y de escribir de modo que sea posible hacer esto último sin perder el hilo de lo que el docente está explicando. Para lograrlo, es muy importante, como dijimos, concentrarse y extraer un resumen de lo más importante, si alterar el mensaje de lo que se está diciendo.

Dos habilidades son fundamentales. La primera es comprender el tema que se está explicando y la segunda es una habilidad de tipo práctica:

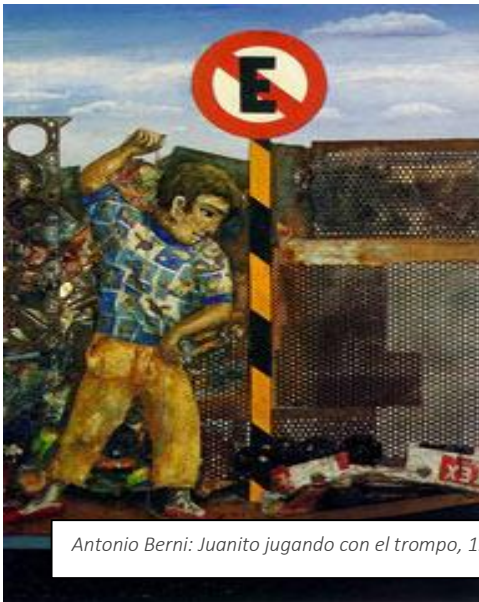
- ✓ Apuntes por palabras claves.
- ✓ Pequeñas frases completas.
- ✓ Esquemas.
- ✓ Grafico.
- ✓ Sistema mixto: texto, grafico, frases, etc.

La forma de realizar los apuntes está muy ligada a cada alumno, a la forma de exponer del profesor y al contenido de la materia.

Algunos consejos para facilitar la toma de apuntes:

- ✓ Tener hecha, antes de la clase, una lectura comprensiva de los contenidos que se van a tratar.
- ✓ No copiar todo lo que dice el profesor, sino las ideas más importantes.
- ✓ Usar abreviaturas.
- ✓ Ser ordenados
- ✓ Tener los apuntes al día.

LOS EXÁMENES



Antonio Berni: Juanito jugando con el trompo, 1973.

Muchos/as alumnos/as se sienten muy nerviosos en el momento del examen. Por lo general se produce un estado emocional de ansiedad. Esta no es una patología, sino un fenómeno sano y normal, que se produce cuando una situación se percibe como difícil de superar o imposible de controlar. Por ese motivo se establece que una persona cuando se siente capacitada para enfrentar una tarea, confía en sus habilidades o conoce los problemas que se pueden presentar.

Sugerencias para controlar la ansiedad

- ✓ Lograr una adecuada preparación para el examen.
- ✓ Estudiar progresivamente.
- ✓ Descansar y alimentarse de forma saludable.
- ✓ Confiar en nosotros/as mismos/as.

Examen Parcial

En cada espacio, se establecen a través de la planificación

- ✓ Ser uno o dos, de carácter escrito, oral, de tipo práctico, etc.
- ✓ Se anuncia y se establece la fecha con anticipación.
- ✓ Supone un recorte y una preparación para el examen final
- ✓ Su calificación debe ser de 6(seis) o más para ser aprobado.
- ✓ Si el/la alumno/a está ausente el día del parcial, debe justificar su inasistencia.

- ✓ Se tiene derecho a recuperatorio/s en fecha/s a determinar por el/la profesor/a.
- ✓ En cada espacio, se establecen a través de la Planificación anual.

Trabajos Prácticos

- ✓ Su carácter es determinado por el/la Profesor/a en su Planificación Anual.
- ✓ Se anuncia y se establece la fecha de entrega con anterioridad.
- ✓ Si el/la Profesor/a realizó correcciones, debe ser presentado nuevamente en fecha a determinar.

Exámenes finales

- ✓ Se establecen con anterioridad las fechas en que se constituirán las mesas de exámenes, de acuerdo con el calendario escolar vigente.
- ✓ Los alumnos deberán inscribirse mediante un PERMISO DE EXAMEN, en la fecha dispuesta para tal fin para su carrera.
- ✓ En los períodos Noviembre-Diciembre, Febrero-Marzo y Julio-Agosto se establecen los llamados a mesa de examen para cada cátedra.
- ✓ La calificación mínima para aprobar es de 6(seis).

Algunas ideas sobre los exámenes

- ✓ Preparar a conciencia los parciales es fundamental para rendir la cátedra.
- ✓ Utilizar algún sistema de control acerca de lo que se estudió, especialmente si son las primera asignaturas de la carrera: puede ser una consulta con el/la profesor/a, una consulta con un/a compañero/a avanzado, utilizar alguna grilla de preguntas, etc. Esto ayuda a

identificar si se han tenido en cuenta los núcleos conceptuales de la materia.

- ✓ Asegurarse mediante consulta al/a la profesor/a en las últimas clases acerca de la bibliografía que se evaluará. A veces, las planificaciones sufren modificaciones producto de las condiciones particulares del dictado.
- ✓ Tener en cuenta que se evalúan aspectos como vocabulario específico, apropiación de los núcleos conceptuales, capacidad de reflexión, análisis crítico, etc.

EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL (ESI) EN EL NIVEL SUPERIOR



Roberto Mamani, "Latinoamérica"

“Gestos, acciones, palabras que los/as educadore/as decimos sin siquiera reparar en ellas, tienen enorme importancia para nuestros alumnos y alumnas.”

Philippe Meirieu

Propósitos formativos:

- Ofrecer un espacio de acercamiento a la Educación Sexual Integral, en el ámbito de la educación superior.
- Propiciar la reflexión y componer un espacio de intercambio de ideas y experiencias sobre esta temática.
- Promover una educación en valores y actitudes basados en el respeto y cuidado de sí mismo y del otro, el reconocimiento por la diversidad y el rechazo a todas las formas de discriminación.

De ESI se habla

Muchas ideas circulan alrededor de esta temática. De muchas maneras hemos aprendido sobre sexualidad a lo largo de nuestra vida y en instituciones educativas. Por ello es que les pedimos piensen las respuestas a las siguientes preguntas:

-¿Con qué género se identifican? (A saber, género y sexo biológico no significan lo mismo. Según la Organización Mundial de la Salud, el género hace referencia a "los roles socialmente construidos, comportamientos, actividades y atributos que una sociedad considera como apropiados para hombres y mujeres")

-¿Considera relevante trabajar educación sexual integral en la formación docente? ¿Por qué? ¿Qué puede comentar sobre su educación sexual en la escuela?

- ¿Conoce el Programa Nacional de Educación Sexual Integral estipulado en la Ley 26.150?

A partir de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral N° 26150/06 y la incorporación sistemática en la escuela de temas relacionados con la sexualidad, se ponen sobre la mesa, cuestiones que requieren ser abordadas en la formación superior y se reconoce la importancia de analizar, debatir y reformular el trabajo respecto a esta temática.

La sanción de la [ley 26.150](#) (2006) se constituye en un punto de llegada de las múltiples demandas y debates que se dieron en diversos espacios: el parlamentario, los medios de comunicación, el ámbito educativo, las distintas confesiones religiosas y la opinión pública en general. Estos antecedieron a su escritura y abrieron nuevas discusiones que se desencadenaron a partir de su puesta en práctica. En este sentido, es necesario comprender la dimensión histórica y socio-política de una ley que vino a poner en debate rasgos de nuestra cultura arraigados profundamente y de nuestro sistema educativo en particular.

La promulgación de la ley, hace ya más de diez años, inauguró un proceso de transformaciones y resistencias que continúan hasta el presente.

La propuesta de la ESI está anclada en una **concepción integral de la sexualidad**, lo que implica que ésta no se reduce ni a la genitalidad, ni a la reproducción, ni a la heterosexualidad, ni a la infancia/adolescencia/adulthood, ni a la naturaleza, sino que la **noción** de la misma es **compleja**.

Para los marcos referenciales de la ESI, la sexualidad está atravesada por aspectos biológicos, psicológicos, sociales, históricos, culturales, jurídicos y ético-políticos que nos obligan a pensar en la constitución humana y en el devenir como sujetos.

Pone el acento en considerar al cuerpo inmerso en una red de relaciones sociales, formando parte de un momento histórico, político y económico determinado.

Desde esta perspectiva se sostiene que no hay una edad exclusiva para enseñar y aprender sobre sexualidad, sino que esto tiene lugar a lo largo de toda la vida, considerando que las formas de vivir el propio cuerpo y construir relaciones afectivas son muy diversas y deben enmarcarse en el respeto por sí mismo/a y por las demás personas.

Toma como punto de partida los postulados de la Organización Mundial de la Salud que definen a la sexualidad como ***“una dimensión fundamental del hecho de ser humano, presente a lo largo de su vida. Abarca el sexo, las identidades y los papeles de género, el erotismo, el placer, la intimidad, la reproducción y la orientación sexual. Se vivencia y se expresa a través de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, conductas, prácticas, papeles y relaciones interpersonales. La sexualidad puede incluir todas estas dimensiones, no obstante, no todas ellas se vivencian o expresan siempre. La sexualidad está influida por la interacción de factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales (OMS, 2006)***

Con esta norma se da cumplimiento al conjunto de disposiciones específicas para el ámbito educativo derivadas de la [Ley 25.673](#) de creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable; la [Ley 23.849](#) de Ratificación de la Convención de los Derechos del Niño; la [Ley 23.179](#) de Ratificación de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, la [Ley 26.061](#) de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, como así también de la propia [Ley de Educación Nacional 26.206](#). Es decir, que la Ley 26.150 se nutre de un conjunto de normas que nuestro país posee y promueve el cumplimiento de los Derechos Humanos garantizados por nuestra Constitución, en el marco de numerosas acciones implementadas por el

Estado Nacional en los últimos 13 años para su efectivo cumplimiento. Es necesario afirmar que al mismo tiempo que recupera y llena de sentido las leyes que la preceden, la Ley de ESI se nutre y complementa dinámicamente en su implementación con otras leyes nacionales posteriores. Así, la Ley de Matrimonio Igualitario (N° [26.618](#)), la Ley de Prevención y Sanción de Trata de Personas (N° [26.842](#)), la Ley de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la violencia contra las mujeres (N° [26.485](#)), la Ley de Identidad de Género (N° [26.743](#)), entre otras normas, aportan nuevos elementos para afianzar la legitimidad de la enseñanza de la ESI en las escuelas.

La Educación Sexual Integral se basa en la constitución de un espacio sistemático de enseñanzas y aprendizajes que comprende contenidos de distintas áreas curriculares, adecuados a las edades de niños y niñas, adolescentes, jóvenes y adultos/as, abordados de manera transversal y/o en espacios específicos.

Incluye el desarrollo de saberes y habilidades para el cuidado del propio cuerpo; la valoración de las emociones y de los sentimientos en las relaciones interpersonales; el fomento de valores y actitudes relacionados con el amor, la solidaridad, el respeto por la vida y la integridad de las personas; y el ejercicio de los derechos relacionados con la sexualidad. También promueve el trabajo articulado con las familias, los centros de salud y las organizaciones sociales.

Asumir la educación sexual desde una perspectiva integral demanda un trabajo dirigido a promover aprendizajes desde el punto de vista cognitivo, pero también en el plano de lo afectivo, y en las prácticas concretas vinculadas con el vivir en sociedad. Por otro lado, encarar estos aprendizajes desde una perspectiva fuertemente anclada en la concreción de derechos antes soslayados, implica reconocer en los educandos su condición de sujetos activos y capaces de construir paulatinamente su autonomía en relación con el desarrollo afectivo sexual, desterrando prácticas prescriptivas, atendiendo a las necesidades e intereses, garantizando por encima de la diversidad de contextos institucionales aquellos aprendizajes básicos a los cuales todas y todos tienen derecho.

Para ello, la educación, a través de la ESI deberá habilitar, entre otras cuestiones, un abordaje interdisciplinario acerca de estas diversas temáticas, mantener una mirada crítica respecto de los discursos y abordajes reduccionistas; reconocer y cuestionar mitos y prejuicios presentes en las escenas y prácticas sociales y escolares; a recuperar el trabajo sobre la reproducción de desigualdades y la prevención de la violencia, habilitando a cada uno en su singularidad y en su potencia de ser, desde una ética basada en el cuidado y en el respeto de los derechos humanos.

Parece evidente que debemos reflexionar acerca de la sexualidad en las instituciones educativas.

Les invitamos a ver los siguientes videos y la lectura del texto que dejamos al final, con la consigna ¿Por qué aparecen estas publicaciones, producciones, en nuestro país ahora?

Hoy bailaré - León Gieco



A solas con Tiziana, la "niña trans" que rompió el silencio a los 8 años



Instagram [@generocge](https://www.instagram.com/generocge): Área de Género CGE Club de Gimnasia y Esgrima La Plata. Publicación del 25 DE NOVIEMBRE DE 2019



Greeicy, Juanes – Minifalda



La historia de Juan y Marta

Juan trabajaba todo el día. A la mañana en una productora de seguros. A la tarde en la contaduría de una fábrica.

Juan vivía solo con su hijo de 6 años. No sabía cocinar y tampoco tenía tiempo de limpiar su casa, de asear su ropa y por sobre todas las cosas, de lo que más odiaba: fregar el baño y la cocina. Tenía que correr hasta la escuela de su hijo. Dejarle la merienda lista y, a la noche ayudarlo con sus tareas, aunque viniera cansado de su trabajo.

Los sábados o domingos encargarse de las compras de toda la semana. Cuidar del presupuesto, porque aunque ganaba bien en los dos trabajos, mucho se le iba en comprar comida hecha.

Por eso Juan empleó a Marta. Nada mejor que una mujer para tener la casa en condiciones, y el hijo bien atendido.

Marta trabajaba de ocho a dieciséis horas en la casa de Juan. Hacía las compras, dejaba la comida lista para la noche, lavaba la ropa, planchaba sábanas, toallas, pantalones, calzoncillos. Repasaba las alfombras, sacudía las cortinas, barría, ordenaba, reacomodaba, lustraba. Regaba las plantas, cuidaba del hijo de Juan.

Y estaba conforme. Juan era un buen patrón. Le pagaba el sueldo del convenio, la obra social y le aportaba para su jubilación. Pagaba su aguinaldo y sus vacaciones.

Marta estaba feliz de poder manejar su propio dinero. Pero lo que más le gustaba de su nuevo trabajo era el horario. A partir de las dieciséis horas Marta era dueña de su tiempo. Por eso pudo terminar el secundario y asistir a un taller literario. Los sábados y domingos como no trabajaba se dedicaba a escribir.

Juan también estaba conforme. Ya no tenía que pensar si había ropa limpia, o acordarse a las diez de la noche que faltaba el pan y la leche para el desayuno del día siguiente, o enloquecerse con la falta de botones y la manga descosida del guardapolvo de su hijo, detalle que siempre, siempre, notaba diez minutos antes de alcanzarlo a su escuela.

Y también Juan estaba contento, porque ahorraba dinero, aún pagándole a Marta un buen sueldo y las leyes sociales, pero ya no tenía que comprar la comida hecha, y todo en la casa se administraba mejor. Y aunque Marta no tuviera cabal conciencia, a partir de su nuevo trabajo había pasado a formar parte de la PEA (población económicamente activa) su actividad (la producción de y servicio doméstico) pasó a registrarse en las cuentas nacionales. Aparecía en los índices económicos y de producción nacional. Formaba parte del circuito económico del país.

El trabajo de Marta era una actividad VISIBLE para la economía y para la sociedad.

Pero un día MARTA y JUAN se casaron.

Marta siguió haciendo las mismas tareas. Sólo perdió dos cosas: su sueldo y su tiempo libre a partir de las 16 hs.

¡AH! Por supuesto, dejó de formar parte del circuito económico y, aunque realizaba las mismísimas tareas que antes, su trabajo se había vuelto INVISIBLE.

Extraído de la publicación del SINDICATO DE AMAS DE CASA DE LA PROVINCIA DE SANTA FE

SERVICIO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA – SOE

El SOE (Servicio de Orientación Educativa) es un espacio diferente, que



Antonio Berni: Juanito y la aeronave, 1978

brinda el Instituto de Educación Superior N°7 y que tiene la finalidad de funcionar como una alternativa de escucha, orientación y asesoramiento para los/as estudiantes frente a la solución de conflictos tanto personales, como institucionales y académicos que se pueden presentar y que, se identifiquen como impedimentos en el normal cursado de la carrera.

En ese caso, se utilizan todos los recursos que el Instituto posee para encontrar una salida beneficiosa, del mismo modo que si surgieran problemáticas que exceden las posibilidades del S.O.E, las mismas serán derivadas hacia las áreas correspondientes.

Este espacio de consulta se desarrolla dentro de los límites del Instituto, pero, toda información que allí se vuelque será resguardada.

Este ámbito de apoyo, guarda una relación independiente con la dirección, así como también con la dirección de la carrera, aunque se apoya en ambos para encontrar salidas beneficiosas para los/as estudiantes y todos/as los que integran la comunidad educativa.

De este modo, y de acuerdo a la disponibilidad de los/as profesionales que componen el Servicio, se ofrecen tiempos para la atención de las demandas que surjan en el transcurso de la carrera.

Los/as esperamos. Profesores a cargo del SOE: **Lic. En Servicio Social:** Estela Gómez - **Psicólogo:** Walter Clark .

CENTRO DE ESTUDIANTES

A modo de introducción...

A partir de la sanción de la ley Provincial N°13.392 se autoriza formalmente la constitución y organización de Centros de Estudiantes Únicos en establecimientos educativos, de gestión pública estatal y privada, de nivel secundario y superior no universitario, dependientes del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.



La Ley busca fomentar la creación de Centros de Estudiantes en los establecimientos educativos donde no los haya, regularizar la situación de aquellos que se hubiesen constituido, y alentar la participación de los/as estudiantes en actividades políticas y comunitarias, con la finalidad de que puedan participar constructivamente en la mejora

del entorno en el que se

desenvuelven. Reconoce, además, a los/as adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho, y a sus prácticas culturales como parte constitutiva de las experiencias pedagógicas de la escolaridad; fomenta el diálogo entre los/as estudiantes como método para la resolución de conflictos; y el desarrollo de la responsabilidad de los/as estudiantes y sus capacidades para darse libremente sus formas de representación.

¿Qué es un centro de estudiantes?

El Centro de Estudiantes es el órgano natural de representación, participación, discusión y organización de los/as estudiantes de un establecimiento educativo para la defensa y protección de sus derechos. A través de él podemos manifestar nuestras inquietudes, necesidades y sugerencias. Nos posibilita enriquecernos

como alumnos/as llevando adelante actividades educativas de diferente índole vinculadas con la vida escolar (debates, elaboración de propuestas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, organización y coordinación de actividades institucionales)

Centro de Estudiantes del IES N°7: Actividades llevadas a cabo durante el ciclo lectivo 2019:

- ✓ Jardín maternal (para hijos/as de estudiantes en horario de cursado)
- ✓ Conversatorio sobre E.S.I.
- ✓ Restauración de pizarrones.
- ✓ Fiesta de la primavera.
- ✓ Fiesta de fin de año (despedida de los/as egresados/as el IES).
- ✓ Temas relacionados con la iluminación y seguridad del IES.

Actualmente el Centro de Estudiantes del IES N°7 cuenta con materiales didácticos y lúdicos, adquiridos con fondos recaudados durante el desarrollo de distintos eventos. Para la concreción de dichas actividades y objetivos fue necesario el trabajo mancomunado de todos/as los estudiantes de la institución.

En el presente ciclo lectivo continuaremos fomentando el intercambio de ideas y la organización de encuentros donde estarán invitados/as a participar todos/as los/as educandos.

Como siempre, continuaremos buscando y perfeccionando los mecanismos que garanticen la participación y expresión de todos/as los estudiantes del Instituto.

Estamos ante un momento histórico en el reconocimiento de los derechos estudiantiles, nada ni nadie puede impedirnos la posibilidad de organizarnos y participar.

“Los que decidan quedarse al margen se encontrarán que

otros han tomado decisiones por ellos". Jonathan Wolff

Centro de Estudiantes IES N ° 7

Contactos.

Laura Iribe (presidente): 3462-648072

Facebook: CEI VENADO TUERTO

Gmail: centrodeestudiantesprofes@gmail.com

INTRODUCIENDONOS A PRIMER AÑO



Antonio Berni: *Juanito Laguna va a la ciudad,*

Unidad Curricular: Problemática Antropológica y Social

Formato: Materia

Régimen de cursado: Anual. Cantidad de Horas: 4 hs. semanales

Profesor: Javier Delgado

**La postura
hace al hombre**

Ningún suceso colaboró más al establecimiento del prestigio y la fama del American Museum of Natural History que las expediciones al desierto de Gobi de los años 20. Los descubrimientos entonces realizados, incluyendo los primeros huevos de dinosaurio, fueron excitantes y numerosos, y la aventura encajaba a la perfección en el más heroico molde Hollywoodiano. Sigue siendo difícil encontrar una historia de aventuras más apasionante que el libro de Roy Chapman Andrews (con su título chauvinista): *The New Conquest of Central Asia*. No obstante, las expediciones fracasaron estrepitosamente en cuanto a su objetivo manifiesto: encontrar en Asia Central a los antecesores del hombre. Y fracasaron por una razón muy elemental -nosotros evolucionamos en África, como había supuesto Darwin cincuenta años antes.

Nuestros antecesores africanos (o al menos nuestros primos más próximos) fueron descubiertos en depósitos hallados en cuevas en los años 20, pero estos australopitecinos no encajaban en las ideas preconcebidas acerca del aspecto que debía tener un “eslabón perdido”, y muchos científicos se negaron a aceptarlos de buena fe como miembros de nuestro linaje. La mayor parte de los antropólogos habían imaginado una transformación razonablemente armoniosa del mono en humano, impulsada por una creciente inteligencia. Un eslabón perdido debía ser algo intermedio tanto en cuerpo como en cerebro -Alley Oop o las viejas (y falsas) representaciones de los neandertales de hombros caídos. Pero los australopitecinos se negaban a conformarse a esta imagen. Desde luego su cerebro era mayor que el de cualquier simio de tamaño corporal equivalente, pero no mucho mayor (*véanse ensayos 22 y 23*). La mayor parte del incremento evolutivo en tamaño de nuestro cerebro se produjo después de que alcanzáramos el nivel de los australopitecinos. Y no obstante, estas criaturas de pequeño cerebro caminaban tan erguidas como usted o como yo. ¿Cómo podía ser? Si nuestra evolución se vio propulsa por un engrandecimiento de nuestro cerebro, ¿cómo era posible que la postura erguida --otra “seña de identidad de la hominización”, y no simplemente un rasgo incidental- se hubiera originado con anterioridad? En un ensayo escrito en 1963, George Gaylord Simpson utilizó este dilema para ilustrar

“el a veces espectacular fracaso en la predicción de descubrimientos incluso cuando existe alguna base sólida para realizar la predicción. Un ejemplo evolutivo es el fracaso en predecir el descubrimiento de un “eslabón perdido”, hoy en día conocido (*Australopithecus*), que presentara una postura erguida y fabricara herramientas, pero que tuviera la fisonomía y la capacidad craneana de un simio”.

Debemos adscribir este “espectacular fracaso” principalmente a un sutil prejuicio que llevó a la siguiente extrapolación, totalmente inválida: Dominamos a los demás animales por medio de nuestra capacidad mental (y poco más); por lo tanto, el crecimiento del cerebro debe haber sido la fuerza motriz de nuestro desarrollo en todas las etapas. La tradición de subordinación de la postura erguida al crecimiento del cerebro puede ser seguida a lo largo de toda la historia de la antropología. Karl Ernst von Baer, el mayor embriólogo del siglo diecinueve (y que sólo cede el puesto a Darwin en mi panteón personal de héroes científicos) escribió en 1828: “La postura erguida es tan sólo la consecuencia del mayor desarrollo del cerebro... todas las diferencias existentes entre el hombre y los demás animales dependen de la construcción del cerebro”. Cien años más tarde, el antropólogo inglés G. E. Smith escribió: “No fue la adopción de una postura erguida o la invención de un lenguaje articulado lo que separó al hombre del mono, sino el perfeccionamiento gradual de un cerebro y la lenta construcción de su estructura mental, de los cuales la posición erguida y el lenguaje no son más que algunas de sus manifestaciones incidentales”.

En contra de este coro de voces que ponían todo el énfasis en el cerebro, unos pocos científicos sostenían la primordialidad de la postura erguida. Sigmund Freud basó gran parte de su muy idiosincrática teoría acerca del origen de la civilización en ella. Comenzando por sus cartas a Wilhelm Fliess en los años 1890, y culminando en su ensayo de 1930 *Civilization and Its Discontents*, Freud argumentaba que nuestra asunción de la postura erguida había reorientado nuestras sensaciones primarias del olfato a la vista. Esta devaluación del olfato desplazó el objeto de la estimulación sexual en los machos de los olores cíclicos del estro a la visibilidad continuada de los genitales femeninos. El deseo continuo en los machos llevó a la evolución de la receptividad continua en las hembras. La mayor parte de los mamíferos copulan exclusivamente en las fechas próximas al período de la ovulación; los humanos son sexualmente activos en todo momento (tema favorito de los escritores acerca de la sexualidad). La sexualidad continuada ha sentado las bases de la familia humana y ha hecho posible la civilización; los animales con una copulación fuertemente cíclica carecen de ímpetu en favor de una estructura familiar-estable. “El proceso, cargado de significado, de la civilización”, concluye Freud, “se habría puesto pues en marcha con la adopción, por parte del hombre, de la posición erguida”.

Aunque las ideas de Freud no obtuvieron apoyo entre los antropólogos, sí surgió otra tradición de menor cuantía en apoyo de la importancia de la posición erguida. (Constituye, dicho sea de paso, el argumento que tendemos a aceptar hoy en día para explicar la morfología de los australopitecinos y la ruta seguida por la evolución humana.) El cerebro no puede empezar a crecer en el vacío. Debe aportársele un ímpetu inicial en forma de un modo de vida alterado que impusiera una fuerte ventaja selectiva sobre la inteligencia. La postura erguida libera a las manos de su función locomotriz y permite su uso para la manipulación (literalmente, de *manus*, mano). Por vez primera pueden fabricarse, y con facilidad, herramientas y armas. El incremento de la inteligencia es, en gran medida, una respuesta al enorme potencial inherente a la disposición libre de las manos para la manufactura de objetos- una vez más, literalmente. (Resulta innecesario decir que ningún antropólogo ha sido jamás tan ingenuo como para creer que la postura y el cerebro sean totalmente independientes en el aspecto evolutivo, que uno de ellos alcanzó su status totalmente humano antes de que el otro empezara siquiera a cambiar. Estamos enfrentándonos a un caso de interacción y mutuo reforzamiento. No obstante, nuestra evolución temprana sí que implicó un cambio más rápido en la postura que en el tamaño del

cerebro; la liberación completa de nuestras manos para el uso de herramientas precedió a la mayor parte del crecimiento evolutivo de nuestro cerebro.)

En otra demostración de que la sobriedad no implica acierto, el místico y oracular colega de von Baer, Lorenz Oken, dio con la argumentación “correcta” en 1809, mientras von Baer se vio desviado del camino pocos años más tarde. “El hombre obtiene su carácter de caminar erguido”, escribe Oken, “las manos quedan libres y pueden acceder a todos los demás usos... Con la libertad del cuerpo vino también la liberación de la mente”. Pero el campeón indiscutible de la posición erguida en el siglo diecinueve fue el bulldog alemán de Darwin, Ernst Haeckel. Sin el más mínimo atisbo de evidencia directa, Haeckel reconstruyó a nuestro antecesor e incluso le dio un nombre científico, *Pithecanthropus alalus*, el hombre mono erguido, sin lenguaje y de cerebro pequeño. (*Pithecanthropus*, dicho sea de paso, probablemente sea el único nombre científico asignado a un animal antes de su descubrimiento. Cuando Du Bois descubrió al Hombre de Java en los años 1890, adoptó el nombre genérico ideado por Haeckel pero le dio la nueva designación específica de *Pithecanthropus erectus*. Hoy en día, solemos incluir esta criatura en nuestro propio género como *Homo erectus*.)

Pero, ¿por qué, a pesar de las objeciones de Oken y Haeckel, se había arraigado tan profundamente la idea de la primacía cerebral? Algo es seguro; el asunto no tenía nada que ver con la existencia de evidencia directa -dado que no existía evidencia alguna en favor de ninguna de las dos posiciones. Con la excepción del Neanderthal (una variación geográfica de nuestra propia especie, según la mayor parte de los antropólogos), no se descubrió ningún fósil humano hasta los últimos años del siglo diecinueve, mucho después de que quedara establecido el dogma de la primacía cerebral. Pero los debates basados en evidencias ausentes figuran entre los más reveladores de la historia de la ciencia, ya que en ausencia de restricciones factuales, los prejuicios culturales que afectan a todo pensamiento (y que los científicos tan asiduamente tratan de negar) quedan expuestos en toda su crudeza.

De hecho, el siglo diecinueve produjo una brillante *exposé* procedente de una fuente que sin duda sorprenderá a la mayor parte de los lectores -Friedrich Engels. (Un poco de reflexión debería disminuir esta sorpresa. Engels tenía un gran interés en las ciencias naturales, e intentaba basar su filosofía general del materialismo dialéctico en fundamentos “positivos”. No vivió para llevar a término su “dialéctica de la naturaleza”, pero incluyó largos comentarios en torno a la ciencia en tratados tales como el *Anti-Dühring*). En 1876, Engels escribió un ensayo titulado *The Part Played by Labor in the Transition from Ape to Man*. (El papel del trabajo en la transición del simio al hombre.) Fue publicado póstumamente en 1896 y, desafortunadamente, no tuvo impacto alguno en la ciencia Occidental.

Engels considera tres características esenciales de la evolución humana: el lenguaje, un cerebro de grandes dimensiones y la postura erguida. Argumenta que el primer paso debió ser el descenso de los árboles, con la subsiguiente evolución a una postura erguida en nuestros antecesores que vivían sobre el suelo. “Estos simios, al desplazarse sobre un terreno llano empezaron a abandonar el hábito de utilizar las manos y fueron adoptando una locomoción cada vez más erguida. Este fue el paso decisivo de la transición del simio al hombre.” La posición erguida dejaba las manos libres para la utilización de herramientas (trabajo, en terminología de Engels); el aumento de la inteligencia y el lenguaje vinieron después.

Así pues, la mano no es tan sólo el órgano del trabajo, es también el producto del trabajo. Sólo a través del trabajo, a través de la adaptación a operaciones siempre diferentes... por el empleo siempre renovado de estas mejoras heredadas en operaciones nuevas y cada vez más complicadas, ha alcanzado la mano humana, el elevado grado de perfección que le ha permitido invocar a la existencia los cuadros de Rafael, las estatuas de Thorwaldsen, la música de Paganini.

Engels expone sus conclusiones como si fueran las consecuencias lógicas de las premisas de su filosofía materialista, pero estoy convencido que se las pisó a Haeckel. Ambas formulaciones son prácticamente idénticas, y Engels cita las páginas relevantes de la obra de Haeckel por otros motivos en un ensayo escrito en 1874. Pero no importa. La importancia del ensayo de Engels no yace en sus conclusiones sustantivas, sino en su lacerante análisis político acerca de por qué la ciencia occidental estaba tan colgada de la afirmación apriorística de la supremacía del cerebro.

Al aprender los humanos a dominar su entorno material, argumenta Engels, se añadieron nuevas habilidades a la de la caza primitiva -agricultura, hilado, alfarería, navegación, artes y ciencias, leyes y política y, finalmente, “el reflejo fantástico de lo humano en la mente humana: la religión”. Al irse acumulando la riqueza, pequeños grupos de hombres se adueñaron del poder obligando a otros a trabajar para ellos. El trabajo, fuente de toda riqueza e ímpetu primario de la evolución humana, asumió el mismo status inferior de aquellos que trabajaban para los gobernantes. Dado que éstos gobernaban por su voluntad (o sea, por hazañas de la mente), los actos del cerebro parecieron asumir una fuerza motriz propia. La profesión de la filosofía no perseguía ningún inmaculado ideal de verdad. Los filósofos dependían del estado o del patrocinio de la religión. Incluso aunque Platón no conspirara conscientemente para reafirmar los privilegios de los gobernantes por medio de una filosofía supuestamente abstracta, su propia posición de clase le animaba a considerar el pensamiento como algo primario, dominante, y en todo concepto más noble e importante que el trabajo que supervisaba. Esta tradición idealista dominó la filosofía en todo momento hasta tiempos de Darwin. Su influencia era tan sutil y omnipresente que incluso los materialistas científicos, aunque apolíticos, como Darwin, cayeron bajo su embrujo. Antes de poder cuestionar un prejuicio hay que haberlo reconocido como tal. La primacía cerebral parecía algo tan obvio y normal que se aceptaba como algo natural, y no como un prejuicio social profundamente arraigado, relacionado con la posición de clase de los pensadores profesionales y sus patrocinadores. Engels escribe:

Todo el mérito del rápido avance de la civilización le fue atribuido a la mente, al desarrollo y actividad del cerebro. Los hombres se acostumbraron a explicar sus acciones a partir de sus pensamientos, en lugar de sus necesidades...

Y así surgió, con el transcurrir del tiempo, esa perspectiva, idealista del mundo que, en especial a partir del derrumbamiento del mundo antiguo, ha venido dominando las mentes de los hombres. Sigue aún gobernándolas en grado tal que incluso los científicos naturalistas más materialistas de la escuela de Darwin siguen siendo incapaces de hacerse una idea clara acerca de los orígenes del hombre, porque bajo esa influencia ideológica no reconocen el papel que en esto ha desempeñado el trabajo.

La importancia del ensayo de Engels no yace en el feliz resultado de que el *Australopithecus* confirmara una teoría por él propuesta -vía Haeckel- sino más bien en su perspicaz análisis del papel político de la ciencia y de los prejuicios sociales que afectan necesariamente todo pensamiento.

De hecho, el tema de Engels acerca de la separación de la cabeza y la mano ha hecho mucho por establecer un límite y fijar el curso de la ciencia a través de la historia. La ciencia académica, en particular, se ha visto constreñida por un ideal de investigación “pura”, que en tiempos mantuvo a los científicos alejados de la experimentación extensiva y de la comprobación empírica. La antigua ciencia griega trabajaba bajo la restricción de que los pensadores patricios no podían realizar el trabajo manual de los artesanos plebeyos. Los barberos-cirujanos medievales que tenían que enfrentarse a las bajas del campo de batalla aportaron más al avance de la medicina que los médicos académicos que rara vez examinaban a un paciente y que basaban sus tratamientos en su conocimiento de Galeno y otros textos aprendidos. Incluso en nuestros días, los investigadores “puros” tienden a desestimar lo práctico, y se escuchan términos despreciativos hacia este enfoque en círculos académicos. Si aceptáramos el mensaje de Engels y reconociéramos nuestra inclinación a creer en la superioridad intrínseca de la investigación pura como lo que es -a saber, un prejuicio social- tal vez pudiéramos forjar la unión, entre los científicos, de la teoría y de la práctica, que un mundo que se tambalea peligrosamente al borde del precipicio, tan desesperadamente necesita.

Unidad Curricular: Psicología

Formato: Materia

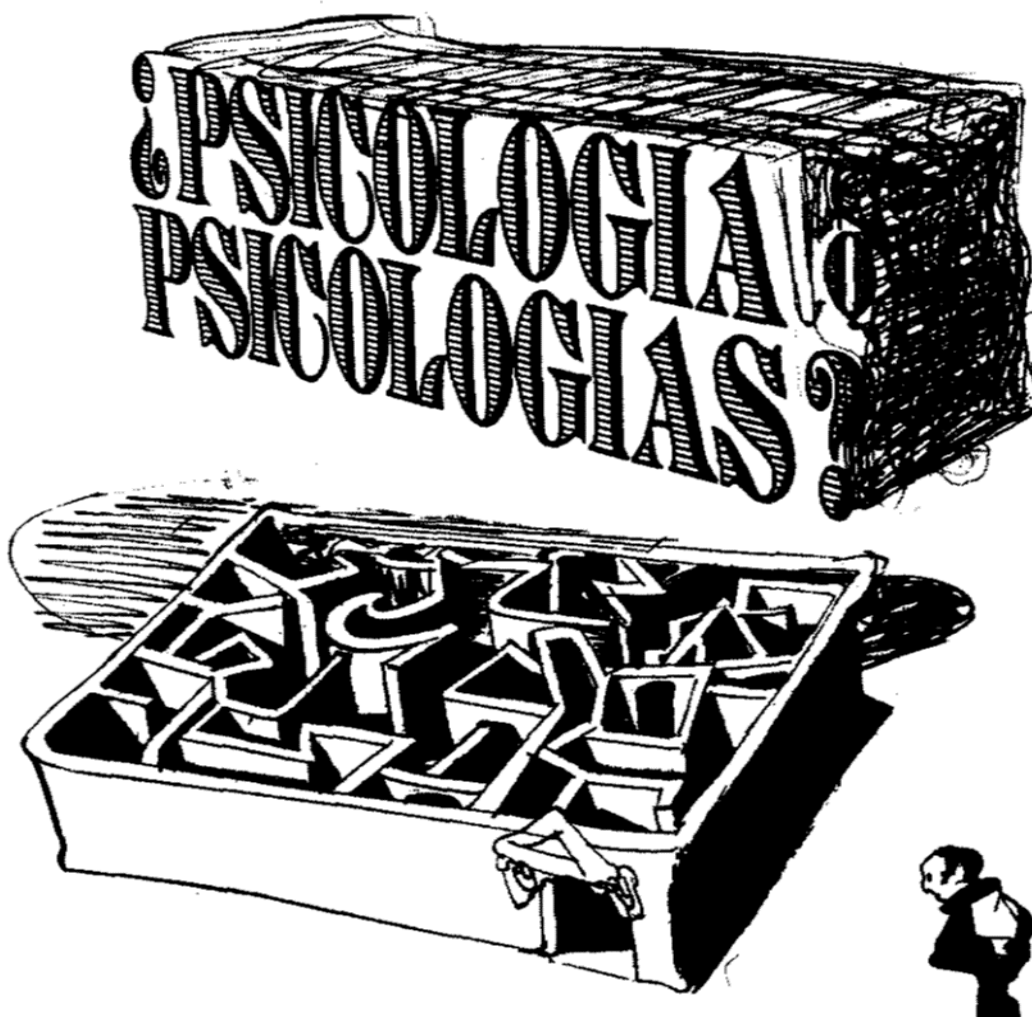
Régimen de cursado: Anual. Cantidad de Horas: 4 hs. semanales

Profesora: Viviana Viglione

¿Qué es la psicología?

¿Por qué la psicología interesa a tanta gente y es tan difícil de definir? La gente aprende, siente, imagina o piensa, y en su esfuerzo por entender tales hazañas, en el intento de encontrar sentido a esas experiencias vividas, el hombre recurre a la **Psicología**.

La psicología habla de nosotros, y eso quizás explique por qué resultan tan atractiva y compleja a la vez. A lo largo de la historia, por ejemplo, la psicología ha sido definida como "El estudio del Alma", "de la Conducta", "de la Conciencia", "de la Mente"...



La mayoría de las inquietudes que hoy tienen los psicólogos son expresión de problemas que han formado parte de la disciplina durante siglos. Además de realizar un **recorrido histórico** que presente los cambios que sufren las ideas psicológicas a lo largo del tiempo, es necesario saber que esos cambios no se produjeron de manera lineal, sino que fueron producto de un entramado en el que se encuentran confluencias, coexistencias, discusiones y rupturas que aún perduran.



Los cambios en una disciplina no son del todo ajenos al contexto social, cultural o tecnológico. Conocer el "espíritu de la época" (lo que se denomina en alemán **Zeitgeist**) también es vital para comprender el desarrollo de la psicología. Esto es así ya que aquello que estudia una ciencia, su "objeto de estudio", es siempre un *objeto teórico*, un **objeto conceptual construido en un lugar y un tiempo**. Por lo tanto, en este recorrido veremos distintas construcciones teóricas que intentaron responder desde distintos enfoques al interrogante: "**¿Qué es la psicología?**", y trataremos al mismo tiempo de contextualizar la emergencia de las respuestas.



5

www.esnips.com/web/Psiaue

Capítulo I La psicología y el ser humano JOSE BLEGER

Es muy difícil poder precisar en una definición escueta lo que es la psicología, tanto como lo es delimitar exactamente el objeto de cualquier ciencia. Las definiciones se incluyen siempre al comienzo de los libros y sólo se comprenden al final, cuando ya se tiene una perspectiva total de la materia. En un intento de resolver o eludir la estrechez de las definiciones, se ha dicho de otro campo

científico (la sociología), que ella es lo que hacen los sociólogos. Si trasplantamos esta fórmula a la psicología, no adelantamos nada, porque además de constituir un truísmo o una tautología, las disciplinas psicológicas no tienen todavía tan plenamente ganado un terreno, como actividad práctica u oficio, como lo tiene el sociólogo; en la sociología, según lo describieron distintos autores, la práctica precedió a la sistematización teórica y se inicia como una paraciencia, mientras que en la psicología la teoría y la especulación filosófica precedieron a la práctica y aun en gran medida, todavía ahora, la remplazan; como lo dice Boring, la psicología vino primero, los psicólogos vinieron más tarde.

La psicología llega muy tarde a estructurarse como campo científico. Como todas las ciencias, se separa muy gradualmente de la filosofía, aunque conservando con ella muy estrechos lazos. El término psicología data del siglo XVI, pero aún en el siglo XVIII era muy raro su empleo; adoptado por Kant, se difundió posteriormente. Comte no la incluyó de manera especial en su clasificación de las ciencias, y aún en la actualidad tiene que enfrentar muchas resistencias y desconfianzas; tanto la idealización como el desprecio representan verdaderas trabas en su desarrollo.

El conocimiento científico incrementa nuestro poder real sobre las cosas, pero aminora y lesiona nuestra fantasía y nuestra omnipotencia mágica. Freud señaló que tres son los descubrimientos que más han lesionado nuestro narcisismo: el de que nuestro planeta no es el centro del universo, sino uno de los tantos, entre los que no ocupa ningún puesto de privilegio; en segundo lugar, el de que no somos los reyes de la creación, sino productos de la evolución de las especies animales; y en tercer lugar, en orden cronológico, el de que no somos seres íntegramente racionales, sino que buena parte de nuestra conducta es desconocida, en sus motivaciones, por nosotros mismos. El estudio de las cosas del cielo y de la tierra no se ha hecho sin esfuerzos ni sin ansiedades, pero éstos se potencian en el caso de estudiarse el ser humano a sí mismo. Por ello, las ciencias del hombre llegan tarde y se hallan aún en período formativo.

Las ciencias naturales han tenido, en su tiempo, que vencer también fuertes resistencias, similares a las que se presentan en la actualidad para el caso de las ciencias del hombre, especialmente la psicología y la sociología.

Pero también esta resistencia es tanto mayor cuanto más se acerca e incluye al propio ser humano; la física y la química, como observa Fenichel, vencieron la resistencia antes que la biología, y ésta, antes que la anatomía y la fisiología. Estas, a su vez, antes que la psicología. No está muy lejano el tiempo en que al anatomista y al patólogo les estaba prohibida muy severamente la disección de los cadáveres. Seguramente que este desarrollo no tiene exclusivamente sus causas en la evolución de las resistencias psicológicas ni en un puro progreso en el dominio de las ideas, pero no es menos cierto que esta resistencia actúa en algunos momentos, en forma independiente y muy intensa. El desarrollo

de la ciencia se halla muy vinculado al desarrollo de la sociedad humana y a la de sus necesidades técnicas o, en otros términos, a la necesidad de supervivencia de la especie. Hasta ahora, todo progreso científico ha propulsado los factores de cambio social que, por supuesto, entran en pugna con todas las fuerzas sociales que tienden a la preservación de una configuración social dada. De esta manera, los avances y retrocesos científicos y filosóficos se hallan ligados a complejos procesos históricos de intereses de clases en conflicto.

Ateniéndonos exclusivamente al hombre, y según todo lo que llevamos expuesto hasta aquí, podemos decir que la psicología estudia los seres humanos, pero que indudablemente con esto no queda configurado ni delimitado con exactitud su campo de operación, porque muchas otras ciencias se ocupan del hombre y lo enfocan como objeto de estudio (historia, antropología, filosofía, sociología, etcétera).

Si, de acuerdo con esto, la psicología tiene un objeto de estudio en común con muchas otras disciplinas, la identidad de cada una de éstas y la respectiva delimitación de las mismas sólo puede hacerse a través de dos caminos: considerar que cada una de ellas toma una parte del objeto para su estudio, o bien que cada una de ellas enfoca de una manera exclusiva y privativa el mismo fenómeno, enfoque exclusivo que corresponden un grupo, clase o nivel de las cualidades del objeto. Creemos que __en términos generales- el primer criterio ha privado en la historia de la psicología, mientras que el segundo es el que desarrollaremos aquí y que no debe ser confundido con la posición que explica y admite solamente la existencia de "puntos de vista" distintos para el mismo suceso o cualidad.

Entre las disciplinas científicas, se puede reconocer un grupo que se caracteriza por tener un objeto propio de estudio, que le pertenece en totalidad: los seres vivos son estudiados por la biología y los astros por la astronomía; otro grupo recibe su denominación y se configura, o se configuró inicialmente, por el empleo de un instrumento de investigación: microbiología, espectroscopia, ultramicroscopía, etcétera. Otro grupo de ciencias estudia aspectos distintos de un mismo objeto: la química y la física estudian los mismos objetos, diferenciándose en la forma en que lo hacen, formas que se corresponden con dos aspectos o cualidades distintas, reales, del mismo objeto; una mesa, un músculo, pueden ser estudiados tanto por la física como por la química. Esto no pretende ser una clasificación de las ciencias, sino un cuadro que nos sirva de orientación para ubicar la psicología. Además, las delimitaciones son válidas sólo en cierta medida, porque los fenómenos, en la realidad, se superponen, continúan o suceden.

Con respecto a la psicología, podemos decir que estudia los seres humanos, pero lo hace desde un ángulo o enfoque particular, que responde a la necesidad de atender determinado plano de su

organización como seres vivos. La psicología no es la única que estudia al hombre y, por lo tanto, comparte su objeto con otras ciencias. Los intentos de hallar un objeto específico y privativo para cada ciencia tienen mucha relación con los supuestos metafísicos de estudiar entidades o sustancias, y estas falacias han conducido históricamente a la psicología a definir su objeto de estudio como el alma, la conciencia, la mente o el psiquismo, olvidando que éstas son entidades abstractas con las cuales se reemplazan los fenómenos concretos. Con este tipo de definición, el objeto de estudio no queda claramente delimitado, sino que, por el contrario, se desemboca en una complicada mitología de la que aún no se han desembarazado del todo las modernas corrientes psicológicas. Estas definiciones estructuran una psicología verbalista, o bien se desarrolla una contradicción entre los fenómenos concretos estudiados y las respectivas formulaciones teóricas.

No hay tal cosa como alma, psique, mente o conciencia; hay sí, fenósino productos de la evolución de las especies animales; y en tercer lugar, en orden cronológico, el de que no somos seres íntegramente racionales, sino que buena parte de nuestra conducta es desconocida, en sus motivaciones, por nosotros mismos. El estudio de las cosas del cielo y de la tierra no se ha hecho sin esfuerzos ni sin ansiedades, pero éstos se potencian en el caso de estudiarse el ser humano a sí mismo. Por ello, las ciencias del hombre llegan tarde y se hallan aún en período formativo. Las ciencias naturales han tenido, en su tiempo, que vencer también fuertes resistencias, similares a las que se presentan en la actualidad para el caso de las ciencias del hombre, especialmente la psicología y la sociología.

Pero también esta resistencia es tanto mayor cuanto más se acerca e incluye al propio ser humano; la física y la química, como observa Fenichel, vencieron la resistencia antes que la biología, y ésta, antes que la anatomía y la fisiología. Estas, a su vez, antes que la psicología. No está muy lejano el tiempo en que al anatomista y al patólogo les estaba prohibida muy severamente la disección de los cadáveres. Seguramente que este desarrollo no tiene exclusivamente sus causas en la evolución de las resistencias psicológicas ni en un puro progreso en el dominio de las ideas, pero no es menos cierto que esta resistencia actúa en algunos momentos, en forma independiente y muy intensa. El desarrollo de la ciencia se halla muy vinculado al desarrollo de la sociedad humana y a la de sus necesidades técnicas o, en otros términos, a la necesidad de supervivencia de la especie. Hasta ahora, todo progreso científico ha propulsado los factores de cambio social que, por supuesto, entran en pugna con todas las fuerzas sociales que tienden a la preservación de una configuración social dada. De esta manera, los avances y retrocesos científicos y filosóficos se hallan ligados a complejos procesos históricos de intereses de clases en conflicto.

Unidad Curricular: Didáctica y Currículum I

Formato: Materia

Régimen de cursado: Anual. Cantidad de Horas: 4 hs. semanales

Profesor: Adriana Cucatto

Cuento para reflexionar
Mariscal, Enrique.

Hace años, un supervisor visitó una escuela primaria. En su recorrida observó algo que le llamó poderosamente la atención: una maestra estaba atrincherada atrás de su escritorio, los alumnos hacían gran desorden; el cuadro era caótico.

Decidió presentarse:

- "Permiso, soy el supervisor de turno...¿algún problema?"
- "Estoy abrumada señor, no se qué hacer con estos chicos... No tengo láminas, el Ministerio no me manda material didáctico, no tengo nada nuevo que mostrarles ni qué decirles..."

El supervisor, que era un docente de alma, vió un corcho en el desordenado escritorio. Lo tomó y con aplomo se dirigió a los chicos:

- "¿Qué es esto?"
- "Un corcho señor"... gritaron los alumnos sorprendidos.
- "Bien, ¿De dónde sale el corcho?"
- "De la botella señor. Lo coloca una máquina...", "del alcornoque, de un árbol "de la madera...", respondían animosos los niños.
- "¿Y qué se puede hacer con madera?", continuaba entusiasta el docente.
- "Sillas...", "una mesa...", "un barco..."
- "Bien, tenemos un barco. ¿Quién lo dibuja? ¿Quién hace un mapa en el pizarrón y coloca el puerto más cercano para nuestro barquito? Escriban a qué provincia argentina pertenece. ¿Y cuál es el otro puerto más cercano? ¿A qué país corresponde? ¿Qué poeta conocen que allí nació? ¿Qué produce esta región? ¿Alguien recuerda una canción de este lugar?"

Y comenzó una tarea de geografía, de historia, de música, economía, literatura, religión, etc.

La maestra quedó impresionada. Al terminar la clase le dijo conmovida:

- "Señor, nunca olvidaré lo que me enseñó hoy. Muchas Gracias".

Pasó el tiempo. El supervisor volvió a la escuela y buscó a la maestra. Estaba acurrucada atrás de su escritorio, los alumnos otra vez en total desorden...

- "Señorita...¿Qué pasó? ¿No se acuerda de mí?"

- "Sí señor, ¡cómo olvidarme! Qué suerte que regresó. No encuentro el corcho ¿Dónde lo dejó?"

EL GRILLO MAESTRO

Allá en tiempos muy remotos,
un día de los más calurosos del invierno,
el Director de la Escuela entró sorpresivamente
al aula en que el Grillo daba a los Grillitos
su clase sobre el arte de cantar,
precisamente en el momento de la exposición en
que les explicaba que la voz del Grillo
era la mejor y la más bella entre todas las voces,
pues se producía mediante el adecuado
frotamiento de las alas contra los costados,
en tanto que los pájaros cantaban tan mal porque se
empeñaban en hacerlo con la garganta,
evidentemente el órgano del cuerpo humano menos
indicado para emitir sonidos dulces y armoniosos.

Al escuchar aquello, el Director,
que era un Grillo muy viejo y muy sabio,
asintió varias veces con la cabeza y se retiró,
satisfecho de que en la Escuela
todo siguiera como en sus tiempos.

FIN

Unidad Curricular: Pedagogía

Formato: Materia

Régimen de cursado: Anual. Cantidad de Horas: 4 hs. semanales

Profesora: Silvana Delgado y Jéssica Acevedo

REFLEXIONES SOBRE LA EDUCACIÓN Y SOBRE LA PEDAGOGÍA

Julia Silber (Documento de cátedra para clases teóricas de Pedagogía I –curso 2011)

Las disquisiciones que siguen tienen que ver con pensar en forma compleja la realidad educativa, qué clase de saber es el conocimiento pedagógico, qué rasgos lo configuraron históricamente, cuáles son las categorías que le otorgan especificidad y qué reflexiones pueden hacerse respecto del estado actual de la Pedagogía.

1-El carácter complejo de la educación. Educación y Pedagogía. En la educación se reúnen una serie de rasgos que, para delimitarlos, necesitamos superar una mirada simplificada de la realidad. Se deben considerar entre otros aspectos que: - La educación se mueve en todos los espacios sociales. La escuela es un lugar central de desarrollo de la educación, pero no es el único. No sólo existen otros espacios educativos como los relativos a la educación no formal -que es intencional pero que no tiene el mismo grado de organización que la escuela sino también otros ámbitos cuya finalidad no es primariamente pedagógica, pero que cumplen esa finalidad, sea por su intencionalidad implícita, sea porque ejercen acciones formativas (cine, TV, nuevas tecnologías, relaciones intersubjetivas) [en el libro de Nassif Pedagogía general encontrarán sólo desarrolladas la educación formal y la informal] - Aunque la educación es un proceso siempre personal, tiene una dimensión social significativa ya que posibilita en primera instancia la socialización, pero además, a través del desarrollo de la capacidad reflexiva y crítica de los sujetos, contribuye al cambio social (“humanización” en Pérez Gómez). La educación, que aparece al inicio de la historia como una función indiferenciada de otras en una comunidad, se va distinguiendo por su función específica de transmitir la cultura. –

La educación nunca es neutra. Su carácter relacional, su historicidad, su intencionalidad, nos obligan a pensar desde dónde se realizan las apreciaciones sobre educación ya que siempre están presentes contextos, ideologías, valores y fines deseables. Aunque por tal motivo, su cientificidad quedara excluida según algunas versiones de ciencia, la educación no puede evadir esos caracteres. Detrás

de la aparente homogeneidad de lo fáctico coexisten diferentes concepciones que pugnan entre sí (Nassif, 1982, p.19).

Reconocer esa diversidad hace a su objetividad. [de ahí que analizaremos diversas teorías sobre la educación] - La educación se maneja en dos planos en forma simultánea: presente y futuro. Actúa simultáneamente entre lo real y lo que se aspira a lograr, entre lo que es y aquello que todavía no está dado: una profesión, un conjunto de principios éticos, una sociedad mejor, un sujeto mejor formado. La Pedagogía es la disciplina que tiene como objeto de estudio la complejidad de la educación. Pero no queda en la teoría ya que asume el compromiso de intervenir (o actuar) sobre la práctica.

2. La Pedagogía ¿ciencia o no ciencia? la Pedagogía fue cumpliendo sus misiones históricas identificada primero como parte de la filosofía, y luego siguiendo los modelos de las ciencias naturales y de las ciencias sociales (Nassif, 1958, cap. 3). Posteriormente fue percibida como ciencia crítica. Sin embargo, ya para Émile Durkheim, ubicado dentro del modelo de ciencia experimental, esta calidad de ciencia no corresponde a la Pedagogía por tratarse de una disciplina intermedia entre la teoría y la práctica de la educación. Reserva el estatuto epistemológico científico para la sociología de la educación calificada por otra parte, como la ciencia de la educación. En la perspectiva de las ciencias espirituales, a partir de Dilthey, se reconocerán objetos y métodos diferenciados para las ciencias naturales y espirituales. Para algunos autores la Pedagogía, dentro de este paradigma, es una ciencia y tratan de persuadir a otras ciencias de que realmente lo es. Para otros autores se trata de una deuda que necesariamente tendrá que saldarse en algún momento. Desde otra concepción de ciencia, la ciencia crítica, otros pensadores sostienen la necesidad de un compromiso de las ciencias con la realidad latinoamericana. Tal es el caso de Hugo Zemelman para quien la condición científica no se ve afectada por sus compromisos prácticos. Más aún, sostiene que conocimiento y propuestas deberían ser rasgos propios de todas las ciencias sociales, hoy más ocupadas en explicar que en comprometerse con la realidad. Y dice también que el conocimiento debe tener un sentido de intervención y que en la realidad que tenga delante pueda reconocer espacios de intervención. (Zemelman, 2004). En esta concepción de ciencia, agregamos nosotros, la Pedagogía estaría llevando la delantera por su histórico compromiso con la intervención. En esa perspectiva crítica, la Pedagogía supo ser discriminada por sus compromisos éticos y políticos, cuando logró apropiarse de una autonomía que le posibilitaba contrastar realidades y responder creativamente a los desafíos que proponía la búsqueda de una sociedad más justa. No obstante, hoy no parece ser motivo de preocupación demostrar el carácter científico de la Pedagogía. Sin embargo, y paradójicamente, se afirma en su especificidad. "Tal vez -dice Puiggrós- la imposibilidad de la

Pedagogía de constituirse en una disciplina científica represente para ella un peligro o esta imposibilidad es la que le ha permitido subsistir como ingrediente de vida de la comunidad". (Puiggrós, 1995). Así, encontramos actualmente una variedad de posturas sobre la Pedagogía, que le reconocen un saber propio, sin expresar preocupación por endosarle un carácter científico. (por ej. Alliaud y Feeney, Meirieu, Ferry)

3. La Pedagogía como saber teórico-práctico Además de interpretar la realidad educativa en sus múltiples facetas, la Pedagogía tiene también una dimensión práctica ya que interviene en forma deliberada para mejorar las prácticas formativas (lo que se entienda como mejoramiento está definido por la perspectiva ideológica que se asuma). Por lo que la Pedagogía puede definirse como un saber teórico-práctico. Ese carácter teórico-práctico ha encontrado y continúa haciéndolo hoy, una generalizada coincidencia en autores de dispares procedencias, que se expresa cuando le atribuyen a la Pedagogía rasgos analíticos (teóricos) a la vez que propositivos (prácticos). Para Ricardo Nassif "... toda Pedagogía es, en el fondo, una sistematización de principios y de normas sobre y para la formación personal" (Nassif, 1982) Caracterizaría pues a la Pedagogía una doble tarea de teorización e intervención. A la primera, le interesa profundizar en cuestiones relativas a las funciones de la educación en relación con la sociedad y de los sujetos en su vinculación con el contexto, los tipos de educación que se dan tanto en los distintos ámbitos en los que muestran diferentes grados de formalización, como en los informales; los macro y micro procesos educativos y sus interacciones; la educación, la historicidad y las utopías; lo ético y lo político... [lo que hemos visto como rasgos que hacen a la complejidad de la educación] Pero como decíamos, este interés teórico que forma parte de la Pedagogía no es contemplativo: tiene como finalidad práctica producir acciones y obtener resultados definidos como deseables.

Esa caracterización de la Pedagogía posibilita reconstruir tres categorías que pueden reconocerse como específicas del campo pedagógico ya que reúnen concurrentemente teoría y práctica, conocimiento y propuestas. Ellas son: educación (Nassif), intervención (Antelo) y formación (Ferry). Aunque las tres se nombran como educación, puede ensayarse una diferenciación que resulte útil en el contexto de esta exposición [Por ej. evita decir que por la educación se educa a quien se educa, si se analiza los tres sentidos diferenciados en que se usa el término] . Reservamos el término educación para la faz más teórica de la Pedagogía, en la cual se explicaría, describiría y reflexionaría sobre el hecho educativo en toda su complejidad. En cambio, la intervención y formación, aunque constituyen también categorías teóricas para analizar el hecho educativo, conformarían su faz más práctica en el que se juegan centralmente las acciones

intersubjetivas. Si bien es razonablemente discutible esta referencia acotada del término educación, no ocurre lo mismo con las otras dos categorías, cuyos usos actuales avalan su diferenciación. La riqueza de las producciones actuales acerca de la índole de los procesos formativos y de las acciones de intervención, muestra la relevancia pedagógica que adquieren hoy esos estudios.

Así como en la dimensión más específicamente didáctica se diferencian los procesos de enseñanza de los de aprendizaje, también en la Pedagogía aparece hoy una clara preocupación por distinguir intervención o acciones para la formación, de formación. Mientras que la intervención es el intento de modificación de la práctica desde una acción consciente, de la que puede o no resultar modificada la práctica y, de serlo, no necesariamente en el sentido esperado, el término formación alude a los procesos de producción y transformación de la subjetividad en vinculación con los dispositivos pedagógicos puestos en juego. En base a lo expuesto, la Pedagogía podría identificarse como una disciplina que tiene como campo central de estudio y puesta en práctica, las intervenciones que, fundadas en un estudio de la educación en toda su complejidad, tienen la intencionalidad de suscitar la realización de un proceso no determinable: la formación.

4. Relación de la Pedagogía con otras disciplinas. Pedagogía y las ciencias de la educación El significativo crecimiento de las ciencias de la educación dentro del paradigma positivista a partir de los años 60, condujo al análisis fragmentado de la educación y a la supremacía de la explicación por sobre la acción. Epistemológicamente implicaba el desarrollo dentro de las ciencias humanas, de estudios que tomaban como modelo las ciencias naturales, que se orientaban a comprender el hecho educativo desde diversas disciplinas, cada una desde un campo conceptual y metodológico proveniente de las disciplinas “madres” (biología, sociología, historia). Incorporar las ciencias de la educación al paradigma de las ciencias naturales hacía necesario renunciar a los fines y valores como componentes de lo educativo, eliminar lo subjetivo y lo ideológico, y tecnificar y cuantificar la realidad educativa. Esa alteración epistemológica no eliminó a la Pedagogía, pero consiguió detener su desarrollo.

En lo curricular, a fines de los '60, y por lo menos en nuestro país, se asistió al reemplazo del nombre Pedagogía por el de "Introducción a las Ciencias de la Educación", "Fundamentos de Educación", "Teoría de la Educación". Incluidas esas denominaciones en los planes de estudios terciarios y universitarios, se produjo un progresivo desprestigio y olvido de la disciplina pedagógica, con la consecuente referencia irónica o ignorancia por parte de los mismos egresados de las carreras de formación docente, desconocedores de que se encontraban seriamente afectados en su identidad profesional.

La identificación de la Pedagogía pasa por su mirada compleja y propositiva con relación a un conocer explicativo y más especializado de las ciencias de la educación. Sin embargo, “ser pedagogo” no tiene que ver con la disciplina Pedagogía, sino que la posibilidad de identificarse como tal, reside en poder tener, desde cualquiera de las ciencias de la educación, una visión totalizadora y orientadora de las prácticas educativas. De manera que aunque su actuación profesional provenga de las conocidas como ciencias de la educación, el lugar ocupado no limita su condición de pedagogo. Pedagogía y Didáctica. Mientras que la Pedagogía tiene en cuenta centralmente lo referido a la educación, la Didáctica se ocupa esencialmente de los procesos de enseñanza. Años atrás la Didáctica formaba parte de la Pedagogía, pero su importante desarrollo en los últimos años ha dado lugar a un dominio autónomo. Los estudios disciplinarios no han definido con certeza los vínculos y diferenciaciones entre Pedagogía y didáctica. Pero es evidente que la idea de intervención es común a ambas disciplinas, teniendo en la Pedagogía un sentido más amplio y en la didáctica más restringido. Suele hablarse de un "continuum" pedagógico-didáctico. Hay autores que refieren solamente a Pedagogía y no hablan de didáctica. También a veces ocurre por parte de los “didácticos” un desconocimiento de la Pedagogía. Y también ocurre que los que se dedican a didácticas especiales no reconocen la existencia de una Didáctica General. Por lo que estas cuestiones no están resueltas y más aún, son motivo de debates defendiendo distintas posturas. No profundizaremos en ellas, salvo por las explicitaciones que encontrarán en algunos textos (Alliaud y Feeney). El transcurso de la carrera seguramente los enfrentarán con estos temas al recorrer las distintas disciplinas.

En síntesis: - Hemos intentado mostrar que la Pedagogía pretendió constituirse como ciencia desde diversos paradigmas para validar su estatus en relación con las otras ciencias; que tal cometido intentó conciliarse con la peculiaridad de sustentarse como saber teórico-práctico a lo largo de su devenir histórico; y que finalmente hoy ya no es centro de sus preocupaciones determinar si resulta finalmente ser ciencia o no. Pero también hemos sostenido que la Pedagogía se afirma en su especificidad, sin que tal afirmación implique un recorte disciplinario al modo positivista.

- Entendimos que dan cuenta de esa identidad tres conceptos claves: la educación, localizada en el espacio más reflexivo, teórico y comprensivo de la Pedagogía y la intervención y la formación en la dimensión más propositiva. Pero ambas dimensiones están anudadas de manera indisoluble y sólo la finalidad de profundizar para su reconocimiento, admite la diferenciación.

- Encontrar el meollo de la cuestión pedagógica exigiría pues rever la complejidad de la educación, redefinir la formación y elaborar criterios de intervención a partir de

los avances que muestran las nuevas prácticas sociales-educativas. La actualidad y los desafíos para seguir pensando y haciendo Pedagogía A partir de los años '80 "la Pedagogía, cosificada durante varias décadas (...) manifiesta su propia lógica" (Puiggrós, 1995). En respuesta a las demandas que provienen de las complejas prácticas educativas actuales se advierte una creciente preocupación en los ámbitos teóricos y prácticos por reivindicar a la Pedagogía como el saber específico sobre la educación. Este reencuentro con la disciplina se debe a que las nuevas condiciones de desarrollo de la sociedad capitalista y las maneras de interpretarlas han dado lugar a enfoques antagónicos. Sobre la base de una crítica a las condiciones de desarrollo del sistema económico dominante, y sobre todo por la hegemonía de las teorías tecnocráticas, algunas tendencias enfatizan las posibilidades de respuestas pedagógicas a situaciones de dominación (Giroux, McLaren). Otras ponen el acento en la institución escolar para analizar cuál es la índole de las vinculaciones entre docentes-alumnos que puede contribuir, desde la autonomía y la libertad de los alumnos, a la configuración de mejores ciudadanos (Meirieu, Cornu). Las hay que cuestionan la reducción de la educación a los procesos de escolarización y realizan propuestas que tienen que ver con ampliar los alcances de la idea de formación, ya no limitada a la formación escolar, sino extendida a la que se produce en la totalidad de los espacios sociales, convertidos en potenciales espacios educativos de configuración de identidades. Todas muestran que a la Pedagogía le llega el vasto quebrantamiento de paradigmas epistemológicos que convierte a los conocimientos hasta ahora inequívocos, en fuentes de interrogantes con enormes dificultades en la producción de respuestas. En ese marco es posible caracterizar también al saber pedagógico – tal como lo hace Susana Barco para la Pedagogía y didáctica - desde la incerteza, la duda y la construcción permanente" (Barco, 1988, p. 7). Aunque siempre sosteniendo a la educación a la vez que abasteciéndose de ella, la Pedagogía se va recreando y redefiniendo en lo coyuntural y emergente pudiendo pluralizarse (Pedagogías) sin dejar de conservar su identidad (Pedagogías que se adjetivan como profana, del aburrido, de la coherencia o del ejemplo) La reconstrucción del campo pedagógico se percibe entonces no como una estructura cristalizada sino esencialmente dinámica y contextualizada, que analiza los procesos educativos en sus intrincados recorridos sociales, y que desde una elección de posible futuro, procura engendrar estrategias viables para la construcción de una sociedad más justa. Reivindicar su nombre es poder recuperar la historicidad de sus teorías y de sus prácticas para alentar una prospectiva educacional comprometida con la formación individual y el desarrollo social.

Bibliografía:

Antelo, Estanislao (2005) "Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar". En Educar: ese acto político, del estante editorial, Ciudad de Buenos Aires.

Barco de Surghi, Susana: Estado actual de la Pedagogía y la Didáctica, en Revista Argentina de Educación. Bs. As., Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación, Año VII, n° 12, 1988.

Nassif, Ricardo: Pedagogía General, Kapelusz, Bs.As., 1958.

Nassif, Ricardo: Teoría de la Educación, Cincel-Kapelusz, Madrid, 1982. Ferry, Giles (1997), Pedagogía de la formación, Facultad de Filosofía y Letras-UBA.

Furlan, Alfredo y Pasillas, Miguel Angel.: "Investigación y campo pedagógico", en Revista Argentina de Educación, Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación, Buenos Aires, 1994, n° 20.

Meirieu, Philippe (1998) Frankenstein educador. Editorial Alertes, Barcelona, 1998, cap. "A mitad de recorrido por una verdadera 'Revolución Copernicana' en Pedagogía".

Puiggrós, Adriana (1995) Volver a educar. Buenos Aires, Ariel.

Zemelman, Hugo: ¿En qué andan las ciencias sociales? Ponencia el 10 de Julio de 1999, en el marco del Seminario: Epistemología y Sujeto en la Ciencias Sociales. Universidad de Valparaíso. Publicado en pág. web en el año 2004.

Unidad Curricular: Filosofía

Formato: Materia

Régimen de cursado: Anual. Cantidad de Horas: 4 hs. semanales

Profesor: Javier Delgado.

EL MODO DE PRODUCCION ASIATICO Y LA FILOSOFIA GRIEGA

(El torno al origen de la filosofía en la Grecia
del siglo VI)

Oscar Correas

INTRODUCCION

En la Grecia del siglo VI a. C. ocurrió un fenómeno que marca a fuego el pensamiento de nuestro tiempo; y de todas las épocas. Hacia principios del siglo VI apareció la filosofía en las colonias griegas del Asia Menor, más precisamente en la ciudad de Mileto. Pero ¿por qué? Las respuestas que se han dado cubren una amplia gama de posibilidades: desde quienes son capaces de creer en un "milagro griego", hasta los que buscan explicar este fenómeno partiendo del estudio de la sociedad griega. Convencidos de que el nacimiento de la filosofía es un fenómeno social, nos interesa aquí el último género de respuestas.

Está claro que el tema comprende, en realidad, dos cuestiones: 1) ¿Por qué surgió la filosofía en la Grecia del siglo VI a. C.?, y 2) ¿Cuál es la especificidad del pensamiento griego? pues preguntar lo primero supone que los filósofos de Mileto generaron algo cualitativamente nuevo.

I. *Filosofía e historia: Oriente y Grecia*

a) George Thomson: la respuesta a estas cuestiones es tributaria de una concepción particular de la historia antigua. Plenamente consciente de ello, George Thomson inicia su libro¹ con la expresa adhesión a un "esquema para la periodización de la historia antigua", que puede calificarse como unilineal, en el sentido de que acepta que el mundo mediterráneo antiguo se desenvuelve

íntegramente en el *modo de producción esclavista*. Thomson distingue dos etapas en el desarrollo de la sociedad esclavista: una primitiva o patriarcal, caracterizada por la producción de valores de uso, una propiedad oriental y un estado despótico; y una segunda y subsiguiente, caracterizada por la esclavitud orientada a la producción de mercancías y una forma de estado específico, la *polis*. Y si bien ambas coexisten, Thomson no titubea en afirmar que “como ejemplos típicos podemos mencionar, para la etapa primitiva, Egipto y Mesopotamia, y, para la etapa desarrollada, la Atenas posterior a Solón”.² Es decir, de Egipto a Grecia habría una línea de desarrollo en la cual Egipto (y Mesopotamia) sería el inicio y Grecia la culminación. Frente a esto cabe plantear que de ningún modo la civilización de los helenos consigue explicarse como la “continuación” de la de Oriente, aunque más no sea porque Egipto nunca evolucionó hacia la Polis, ni la Grecia arcaica es igual a las sociedades orientales.³ En Thomson, el problema se resuelve en explicar el paso de una etapa a otra, y la razón por la cual unas sociedades se desarrollaron hacia el esclavismo moderno mientras que otras quedaron estancadas.

Thomson no analiza la economía de los distintos pueblos, sino que, fiel a su concepción unilineal, señala las características de la economía antigua en la cuenca del Mediterráneo, considerada como un solo proceso. Hacia finales del segundo milenio, el descubrimiento y la utilización creciente del hierro habría iniciado el proceso que desembocaría en la sociedad del segundo tipo, específicamente la griega. El aumento de la productividad y las nuevas divisiones del trabajo que el empleo del hierro trae aparejado, aceleraron “la transformación de la producción y la apropiación colectiva en producción y apropiación individuales... A la comuna aldeana, que se apoyaba en la propiedad común, y que entregaba sus excedentes en forma de tributo, la sucedió una comunidad de propietarios individuales, cada uno de los cuales producía independientemente para el mercado libre”.⁴ El dominio del hie-

¹ George Thomson, *Los primeros filósofos*, UNAM, México 1959, p. 11 y ss.

² *Ibidem*, p. 12.

³ La civilización micénica, si bien parece contradecir el análisis de Engels en *El origen de la familia, la propiedad privada y el estado*, tampoco puede ser lisa y llanamente identificada con las sociedades egipcia y babilónica, al menos en el estado actual de las investigaciones. En efecto, difieren abundantemente la sociedad homérica (que es la fuente que conocía Engels) y la que surge de los estudios arqueológicos contemporáneos. Por lo demás, la discusión no está terminada. Al respecto, véase por ejemplo Maurice Godelier, *Sobre el modo de producción asiático*, Ed. Martínez Roca, Barcelona 1969. Para este autor, la sociedad micénica está encuadrada en la categoría *modo de producción asiático*.

ro habría tenido distintos efectos en Grecia y en Oriente, debido a que en este último la clase dirigente estaba "tan firmemente atrincherada, que le fue posible absorber las nuevas relaciones de producción sin perder su poder".⁴ Las "trincheras" estaban constituidas por la particular organización política oriental, en virtud de lo cual la clase dominante "pudo" sostenerse, aun a pesar de que el comercio "fue permitido" y aun "fomentado" sin peligro para su dominación.

Esto significaría que en Oriente había un tipo especial de estado que no existía en Grecia. Entonces ¿cómo pueden identificarse ambas sociedades como "esclavistas" sin ninguna distinción al interior de la primera etapa? ¿Es que tan poca importancia tiene la organización política para que, dejándola de lado, puedan compararse —e identificarse— dos sociedades sólo por su base económica? ¿No es que cada estructura genera su propia y específica superestructura? Pero además de esta contradicción, y aun suponiendo que no lo fuera, la explicación de Thomson nos remite exclusivamente al ámbito político ideológico: fue la organización estatal la que le permitió a las clases dominantes mantener su poder y en consecuencia impedir el desarrollo de la base económica hacia las formas de la segunda etapa, que sí se dieron, por el contrario, en Grecia. Bien; pero ¿qué es lo que explica esta especial organización política inexistente en Grecia? ¿Por qué en Oriente la clase dominante "pudo" y en Grecia "no pudo"?

b) Benjamín Farrington: la concepción de este autor es de alguna manera similar. "El movimiento científico que empezó en el siglo vi entre los griegos fue íntegramente un movimiento laico. Fue creación y propiedad, no de sacerdotes que pretendían representar a los dioses, sino de hombres cuya única base fue apelar al sentido común de la humanidad."⁶ De este modo el pensamiento de Farrington se mueve también hacia la zona de la ideología y la política, entendiendo la filosofía como producto de un "rico humanismo" que es a su vez explicado por la ausencia de una visión del mundo que, como la de los egipcios y babilonios, era contenida en libros sagrados y a través de "una ortodoxia cuyo mantenimiento estaba a cargo de la clase sacerdotal".⁷ Bien; pero ¿qué es

⁴ G. Thomson, *op. cit.*, p. 218.

⁵ *Ibidem*, p. 220.

⁶ Benjamín Farrington, *Ciencia y filosofía en la antigüedad*, Ed. Ariel, Barcelona 1974, p. 30.

⁷ *Ibidem*. Sin embargo, en otro lugar el pensamiento de Farrington se mueve más bien a relacionar la filosofía con el avance técnico. Véase *La rebelión de Epicuro*, Ed. LAIA, Barcelona 1974: "El periodo que va aproximadamente desde el 600 al 400 a. C. fue testigo de dos grandes cambios: el incremento revolucionario de la riqueza material y el aban-

lo que explica, tanto la inexistencia de una clase sacerdotal en Grecia como un rico humanismo planteado ya en Homero, cuyos poemas señala Farrington como la fuente de la vida intelectual de los filósofos? Nuevamente estamos en la región de las ideologías como última instancia de la explicación de un fenómeno ideológico.

c) Jean-Pierre Vernant: si bien en este autor falta el marco teórico con que Thomson abre su libro, su análisis es —tal vez por eso— más rico. La relación Grecia micénica-Oriente es calificada de “parentesco” en “muchos de sus rasgos”, lo cual aleja la identificación llana entre ambas sociedades. “Un mismo tipo de organización social, un género de vida análogo, una humanidad similar, se revelan en los escritos en lineal B de Cnosos, Pilos o Micenas y en los archivos en cuneiforme encontrados en Ugarit...”,⁸ pero esta similitud es calificada como “imitación” y “asimilación” del Oriente. Esto nos informan las tablillas micénicas. Pero la lectura de Homero nos revela una sociedad bien distinta.⁹ Vernant explica que, luego del periodo micénico, la rela-

dono de la mitología por una filosofía más científica. Ambos fueron el fruto de la superioridad tecnológica de los griegos” (p. 56). ¿A qué se debe esta superioridad tecnológica? “La tecnología griega ha constituido un hecho histórico único; pero no porque las civilizaciones más antiguas hubieran carecido de toda técnica, sino porque los jonios, que fueron los que iniciaron la revolución tecnológica, estaban libres de la estructura social anquilosada de las civilizaciones antiguas... En Egipto, por ejemplo, el trabajo artesanal se realizaba en los talleres reales o de los sacerdotes, y las fórmulas, encubiertas por un lenguaje enigmático, permanecían entre los secretos del templo” (*Ibidem*)... Así, la técnica parece explicarse por el contexto ideológico en que se realiza. Más adelante, Farrington señala explícitamente su preferencia por la relación técnica-filosofía, antes que política-filosofía o comercio-filosofía: “hay una conexión directa entre la construcción del universo por el filósofo y las construcciones de los ingenieros” (p. 60). Según Farrington en la antigua Grecia fueron las técnicas las que constituyeron “los medios de experimentación que dotaron de validez a la especulación científica” (p. 64). Sin embargo, algo que me parece determinante para excluir la concepción de Farrington, Cornford escribe lo siguiente: “Sirva como ejemplo Anaxímenes, el tercer filósofo de la escuela de Mileto, quien sostuvo que, conforme el primitivo aire o vapor iba pasando del estado gaseoso al líquido, en forma de agua, y del líquido al sólido en forma de tierra o piedras, así también iba tornándose más frío y más denso, más apretadamente macizo. De acuerdo con esta exposición, el hielo tendría que ocupar menos volumen que el agua. Sin embargo, Anaxímenes nunca expuso al frío de una noche helada un jarro lleno de agua, de suerte que pudiera hallar hasta qué punto el agua se contraía al convertirse en hielo. El resultado le habría sorprendido. Aún nos parece extraño que ningún crítico diese en pensar en darle la razón o en refutarle por este medio.” (F. M. Cornford, *La filosofía natural griega y la ciencia moderna*, en el volumen *La filosofía no Escrita*, Ed. Ariel, Barcelona 1974, p. 155).

ción con el Oriente se clausura por varios siglos, y la sociedad griega, retrocediendo, se repliega sobre sí. Cuando se reabren las rutas al Oriente, ya no es la misma Grecia, ni será imitadora sino que por el contrario se reafirmará en su personalidad helénica para construir su propia civilización.

Pero ¿cómo fue posible que una floreciente sociedad, organizada a la manera oriental, pudiera desaparecer sin dejar otros rastros a sus propios descendientes, sin legar otra cosa que el eco de su voz y unos cuantos dioses dispersos en el aire? Sin duda que tanto o más intrigante que el “milagro griego” es el “misterio griego”.

La concepción de Vernant difiere sustancialmente de la de Thomson y la de Farrington por un lado, y con la de Godelier por el otro.¹⁰

II. *El origen de la filosofía*

- a) *La Polis: Vernant.*
- b) *La economía mercantil: Thomson.*

a) LA POLIS: Vernant otorga importancia definitoria al proceso que va del ána^x micénico a la Polis clásica: “La desaparición del rey pudo entonces preparar, al término del largo y sombrío periodo de aislamiento y retracción... una doble y solidaria innovación: la institución de la Ciudad y el nacimiento de un pensamiento racional.”¹¹ Son pues estos dos fenómenos —Polis y filosofía—, calificados de *solidarios*, resultado de un proceso de

⁸ Jean-Pierre Vernant, *Los orígenes del pensamiento griego*, EUDEBA, Buenos Aires 1973, p. 7.

⁹ Quizás el poeta cantaba a sus ancestros micénicos pero enmarcándolos en la sociedad que él conocía: la suya. Lo cierto es que son distintas y que con ello la civilización de los palacios se revela como un gigante de pies de barro, que pudo ser destruida sin posibilidades de resistir, cual si hubiera sido una excrescencia burocrática superpuesta a una sociedad “real” —la de los basileus— que de todos modos, con o sin palacios, tenía sólidos fundamentos en sus propias raíces. Por el contrario, como veremos, las sociedades orientales sí tenían sólidos cimientos en las bases de sus palacios. Como ejemplo de la disimilitud entre la sociedad micénica y la homérica está la muy distinta posición del *ánax*, rey divino de los micenos, y el basileus Agamenón, rey de hombres. Atrida gloriosísimo, general en jefe del ejército aqueo sitiador de Troya, que de todos modos es severamente inculpa^{do} y hasta vejado por Aquiles, supuestamente su subordinado. (Véase *Ilíada*, I, 84 y ss.) Una comparación entre la sociedad micénica de las tablillas y la de Homero, punto por punto, en Félix Bourriot, *El trabajo en el mundo helénico*, Ed. Grijalbo, Barcelona 1975.

¹⁰ Véase nota 3.

¹¹ J.-P. Vernant, *Los orígenes...*, cit., p. 8.

cinco siglos de incubación en el seno de una sociedad replegada en sí misma, sin contactos con el Oriente.

En este proceso, para Vernant, lo importante ha sido el renacimiento de un cierto y *otro* orden político, a partir del conflicto cuasi-feudal entre grupos rivales una vez consumido el ánax divino en el fuego que tiznó sus palacios.¹² Pero se trata siempre de una cuestión política e ideológica. La transformación de una estructura política en otra, se explica así en el mismo nivel de lo político. La nueva sociedad, según Vernant, puede caracterizarse como un común sentimiento de pertenecer a una comunidad, una práctica política decidida en combates oratorios, un estado que es asunto de todos y una urbe que vive y vibra al ritmo de un centro (ágora) o plaza pública donde se realizan los debates públicos.

¿Cuál es la relación —la *solidaridad*— entre esta realidad política y el origen de la filosofía? “Esta mutación mental aparece dependiente de las transformaciones que se producen, entre los

¹² “Poder de conflicto, Poder de unión, eris-phília: estas dos entidades divinas, opuestas y complementarias, señalan como los dos polos de la vida social en el mundo aristocrático que sucede a las antiguas monarquías. La exaltación de los valores de lucha, de concurrencia, de rivalidad, se asocian al sentimiento de pertenencia a una sola y misma comunidad, a una exigencia de unidad y unificación sociales. El espíritu de *agón* [competencia], que anima a los gens nobiliarios, se manifiesta en todos los terrenos. En la guerra antes que nada... Después, en el plano religioso: cada gens se afirma dueño de ciertos ritos... Todo el dominio del ‘pre-derecho’, en fin, que gobierna las relaciones entre las familias, constituye en sí una suerte de *agón*... Y la política, a su vez, adopta también forma de *agón*: una justa oratoria, un combate de argumentos, cuyo teatro es el ágora, plaza pública, lugar de reuniones, antes de ser un mercado. Los que se enfrentan con palabras, los que contraponen discursos a discursos, forman en esta sociedad... un grupo de iguales... Este espíritu igualitario... es uno de los rasgos que caracterizan la mentalidad de la aristocracia guerrera de Grecia y contribuyen a dar a la noción de poder un nuevo contenido... El estado es... el que, escapando a la incumbencia de los *gene*, aparece ya entonces como asunto de todos. Las expresiones que utiliza el griego en este respecto, son notables: dirá que ciertas deliberaciones, ciertas decisiones, deben ser planteadas *es to koinón* [en común]... que la *arkhé* [origen, pero también poder] misma, han sido puestos *es to meson*, [en el medio, en el centro]. El recurso de una imagen espacial para expresar la conciencia que un grupo humano adquiere de sí mismo... como unidad política, no tiene simple valor comparativo. Refleja el advenimiento de un espacio social enteramente nuevo. Efectivamente, las construcciones urbanas no están agrupadas como antiguamente en derredor de un palacio real... en la ciudad está ahora centrada en el *ágora*, espacio común, sede de la *hestia koiné* [altar común], espacio público en el que se debaten los problemas de interés general... este cuadro humano define, de hecho, un espacio mental; descubre un nuevo horizonte espiritual. Desde que la ciudad se centra en la plaza pública, es ya, en el pleno sentido del término, una *polis*”. (*Ibidem*, p. 35). Como se ve, Vernant se mueve en la región de lo ideológico y de lo político.

siglos VII y VI, en todos los niveles de las sociedades griegas... En sus límites, al igual que en sus innovaciones, aparece como hija de la ciudad.”¹³ En otros términos, la filosofía es el pensamiento propio del ciudadano, del hombre de la Polis, del *zoon politikón*, que debe resolver los nuevos problemas que le plantea su nueva organización social y política. La relación entre la Polis y la filosofía, la ejemplifica Vernant con brillantez en el estudio de Anaximandro.¹⁴ Una y otra vez vuelve a la carga para destacar la analogía de las ideas políticas propias de la Polis y el pensamiento cosmológico de Anaximandro. En sustancia, se trata de advertir cómo la tierra, en el milesio, aparece ubicada en el centro geométrico del universo, sin necesidad de ningún sostén (como el Agua en Tales o el aire en Anaxímenes), puesto que, por ser el espacio homogéneo, es decir todos sus puntos iguales como en la esfera geométrica, la tierra no tiene ninguna *razón suficiente* para “caer” hacia ninguna parte. Esta idea central de Anaximandro es una transpolación de las ideas de *centro político* (ágora, plaza pública) alrededor del cual transcurre la vida comunitaria, y de *isonomía* y *omoiétés* (iguales o similitud, en sentido político) propias de las Polis democráticas, donde todos los iguales (ciudadanos) discuten acerca de *todo* en el ágora, centro o medio de la vida social. Vernant no deja de advertir que no es el comercio la razón de la existencia del ágora, puesto que fenicios y babilonios también son comerciantes sin que por ello haya rastros de ágora en sus sociedades. “Para que haya un ágora es necesario un sistema de vida social que implique, para todos los asuntos comunes, un debate público.” Con esto Vernant anuncia el análisis de ese *sistema de vida social* que sería la última explicación del ágora y de la filosofía. Sin embargo, nos dice a continuación: “es la razón por la que vemos aparecer la plaza pública solamente en las ciudades jónicas y griegas. La existencia del ágora es la señal del advenimiento de las instituciones políticas de la ciudad.”¹⁵ Y luego retoma el estudio de la organización política

¹³ J.-P. Vernant, *Mito y pensamiento en la Grecia Antigua*, Ed. Ariel, Barcelona 1973, pp. 363-4.

¹⁴ Véase Vernant, *Los orígenes...*, cit., cap. VIII, “La nueva imagen del mundo”, pp. 96 y ss., y sus trabajos “Geometría y astronomía esférica en la primera cosmología griega”. “Espacio y organización política en Grecia Antigua” y “Estructura geométrica y nociones políticas en la cosmología de Anaximandro” en el volumen cit., *Mito y...*, pp. 183 y ss.

¹⁵ J.-P. Vernant, “Geometría y Astronomía...” (ver cita 14), pp. 191 y 192. Sin embargo, B. Farrington entiende que con relación a este mismo problema en Anaximandro, “Parece probable que su idea del movimiento circular alrededor de un centro fijo, produciendo una fuerza centrífuga, la obtuviera observando el trabajo del alfarero en su rueda”. (*La rebelión de Epicuro*, cit. p. 63). Aquí es bien patente la diferencia entre Vernant y

de Grecia arcaica, sin que el análisis del *sistema de vida social* alcance a salir de la región de la organización política. La pregunta es siempre: ¿Qué es lo que da razón suficiente de esa organización política?

b) LA ECONOMIA MERCANTIL: ¹⁶ El comercio como razón suficiente de la especulación abstracta, es en cambio destacado expresamente por Thomson. El proceso desde Tales a Parménides, es de una cada vez mayor abstracción; de la materia al *ser*. La abstracción parmenídea es “el reflejo o proyección de la sustancia del valor de cambio”.¹⁷ El trabajo abstracto, el valor de cambio, inconscientemente manejados en la práctica mercantil, serían los elementos *reales*, de la base, que se proyectan en la conciencia de Parménides. Vernant objeta que esto es demasiado simple.¹⁸ Por

Farrington; para el primero la relación es política-filosofía; para el segundo, tecnología-filosofía.

¹⁶ De ningún modo el discurso de Vernant excluye análisis socioeconómicos. Al contrario. La moneda, por ejemplo, “ella ha jugado, en toda una serie de niveles, un papel revolucionario. Ha acelerado el proceso del que ella misma era el efecto: el desarrollo, en la economía griega, de un sector mercantil... ha permitido la creación de un nuevo tipo de riqueza en tierras y ganados, y de una nueva clase de ricos cuya acción ha sido decisiva dentro de la reorganización política de la ciudad” (véase Vernant, *Mito y...*, cit. p. 357). Sin embargo, el desarrollo de estos temas en Vernant, no tiene el peso del concedido al de la Polis, ni son estructurados para fundar el origen de la filosofía.

¹⁷ “A medida que pasamos de Tales a Anaximandro y Anaxímenes, de los milesios a los pitagóricos y a Heráclito y, finalmente, a Parménides, vemos que el concepto de materia se hace progresivamente menos cualitativo y concreto, hasta que Parménides nos presenta una abstracción pura, intemporal y absoluta. El Uno de Parménides representa el primer intento de formular la idea de “sustancia”... ¿cuál fue el origen de esta concepción? Recordemos que la sociedad en que estos filósofos vivieron y trabajaron se caracterizaba por el rápido desarrollo de una economía dineraria... En *El Capital*, Marx hizo el primer análisis científico de aquellos misteriosos objetos llamados mercancías. Una mercancía es un objeto material, pero sólo se convierte en mercancía gracias a su relación social con otras mercancías. Su existencia *como* mercancía, es una realidad puramente abstracta... Por consiguiente, el pensamiento civilizado se ha visto dominado desde los primeros tiempos hasta nuestros días por lo que Marx llamó el fetichismo de la mercancía, esto es, por la “falsa conciencia” originada por las relaciones sociales de la producción de mercancías... El Uno de Parménides, junto con la idea posterior de “sustancia”, puede describirse, por tanto, como el reflejo o proyección de la sustancia del valor de cambio” ... “del mismo modo que su universo de ser puro, despojado de todo elemento cualitativo, es un reflejo del trabajo abstracto encarnado en las mercancías, así su razón pura, que rechaza todo elemento cualitativo, es un concepto fetichista que refleja la forma dineraria del valor” (G. Thomson, *Los primeros...*, cit. pp. 364-5).

¹⁸ “¿Tendremos que decir, en último análisis, que la filosofía aplica a la noción del ser imperecedero e invisible, heredada de la religión, una

otra parte, el Ser de Parménides, principalmente *uno*, es lo opuesto tanto de la multiplicidad sensible cuanto de la moneda que es la medida de lo múltiple —las cosas—, la suprema expresión de la multiplicidad. Por el contrario, y volviendo a su tema predilecto de la Polis, Vernant expresa: “el Ser único de Parménides representa esta misma aspiración hacia la unidad, esta misma búsqueda de un principio de estabilidad y de permanencia cuyo testimonio hemos visto, en el alba de la ciudad, en el pensamiento social y político...”¹⁹

La posición de Vernant es más rica y menos mecánica. Pero devuelve a la región de las ideologías lo que Thomson había intentado colocar sobre la base económica.²⁰

III. *La especificidad del pensamiento griego*

Tal vez lo más difícil de precisar sea lo verdaderamente específico, lo nuevo del pensamiento filosófico en relación a todo lo anterior. Después de todo, si alguien mencionó un “milagro griego” y además es normal aceptar que la filosofía se inicia con Tales, algo de novedoso y específico debió suceder en el siglo VI.

a) George Thomson: “La grandeza de los milesios estriba precisamente en que expresaron en una nueva forma, abstracta y objetiva, las verdades fundamentales que se habían impuesto ellas mismas a la conciencia del hombre primitivo, pero que previamente habían encontrado su expresión sólo en la forma concreta y subjetiva de los mitos”.²¹ Es decir, Thomson considera que los milesios no hicieron otra cosa que formular de otra manera lo mismo que decían los mitos; pero califica de “grandeza” esta expresión en “forma abstracta y objetiva” de las realidades que ya expresaban los mitos en forma concreta y subjetiva. Así, abstracción y objetividad frente a concreción y subjetividad serían las coordena-

forma de reflexión racional y positiva, adquirida en la práctica de la moneda? Esto sería aún demasiado simple. El Ser de Parménides no es el reflejo, en el pensamiento del filósofo, del valor mercantil; no traspone pura y simplemente, el dominio de lo real, la abstracción del signo monetario. El Ser parmenídeo es Uno; y esta unicidad que constituye uno de sus rasgos esenciales, le opone a la moneda no menos que a la realidad sensible...” (J.-P. Vernant, *Mito y...*, cit., p. 360).

¹⁹ J.-P. Vernant, *Mito y...*, cit., p. 361.

²⁰ El análisis de Thomson, Farrington y Vernant nos lleva a la conclusión de que en el fondo sus concepciones, con ser mucho más precisas, desde el punto de vista del análisis histórico del fenómeno *filosofía*, que otras versiones más corrientes en las universidades, son de todos modos insuficientes para contestar la pregunta central de *por qué* la filosofía surgió en Grecia.

²¹ G. Thomson, *Los primeros...*, cit., p. 190.

otra parte, el Ser de Parménides, principalmente *uno*, es lo opuesto tanto de la multiplicidad sensible cuanto de la moneda que es la medida de lo múltiple —las cosas—, la suprema expresión de la multiplicidad. Por el contrario, y volviendo a su tema predilecto de la Polis, Vernant expresa: “el Ser único de Parménides representa esta misma aspiración hacia la unidad, esta misma búsqueda de un principio de estabilidad y de permanencia cuyo testimonio hemos visto, en el alba de la ciudad, en el pensamiento social y político...”¹⁹

La posición de Vernant es más rica y menos mecánica. Pero devuelve a la región de las ideologías lo que Thomson había intentado colocar sobre la base económica.²⁰

III. *La especificidad del pensamiento griego*

Tal vez lo más difícil de precisar sea lo verdaderamente específico, lo nuevo del pensamiento filosófico en relación a todo lo anterior. Después de todo, si alguien mencionó un “milagro griego” y además es normal aceptar que la filosofía se inicia con Tales, algo de novedoso y específico debió suceder en el siglo VI.

a) George Thomson: “La grandeza de los milesios estriba precisamente en que expresaron en una nueva forma, abstracta y objetiva, las verdades fundamentales que se habían impuesto ellas mismas a la conciencia del hombre primitivo, pero que previamente habían encontrado su expresión sólo en la forma concreta y subjetiva de los mitos”.²¹ Es decir, Thomson considera que los milesios no hicieron otra cosa que formular de otra manera lo mismo que decían los mitos; pero califica de “grandeza” esta expresión en “forma abstracta y objetiva” de las realidades que ya expresaban los mitos en forma concreta y subjetiva. Así, abstracción y objetividad frente a concreción y subjetividad serían las coordena-

forma de reflexión racional y positiva, adquirida en la práctica de la moneda? Esto sería aún demasiado simple. El Ser de Parménides no es el reflejo, en el pensamiento del filósofo, del valor mercantil; no traspone pura y simplemente, el dominio de lo real, la abstracción del signo monetario. El Ser parmenídeo es Uno; y esta unicidad que constituye uno de sus rasgos esenciales, le opone a la moneda no menos que a la realidad sensible...” (J.-P. Vernant, *Mito y...*, cit., p. 360).

¹⁹ J.-P. Vernant, *Mito y...*, cit., p. 361.

²⁰ El análisis de Thomson, Farrington y Vernant nos lleva a la conclusión de que en el fondo sus concepciones, con ser mucho más precisas, desde el punto de vista del análisis histórico del fenómeno *filosofía*, que otras versiones más corrientes en las universidades, son de todos modos insuficientes para contestar la pregunta central de *por qué* la filosofía surgió en Grecia.

²¹ G. Thomson, *Los primeros...*, cit., p. 190.

Unidad Curricular: Alfabetización académica

Formato: Taller

Régimen de cursado: Anual. Cantidad de Horas: 4hs. semanales

Profesor/a: Valeria Lauretti

Proyecto institucional de mejora de las prácticas de lectura y escritura

Curso introductorio a la vida académica- ciclo lectivo 2023

Módulo general: Alfabetización académica

Leer, escribir y hablar en el Nivel superior es esencialmente diferente a hacerlo en la vida cotidiana o en otros niveles educativos, porque implica aprender a hacerlo SOBRE un conocimiento altamente especializado y complejo.

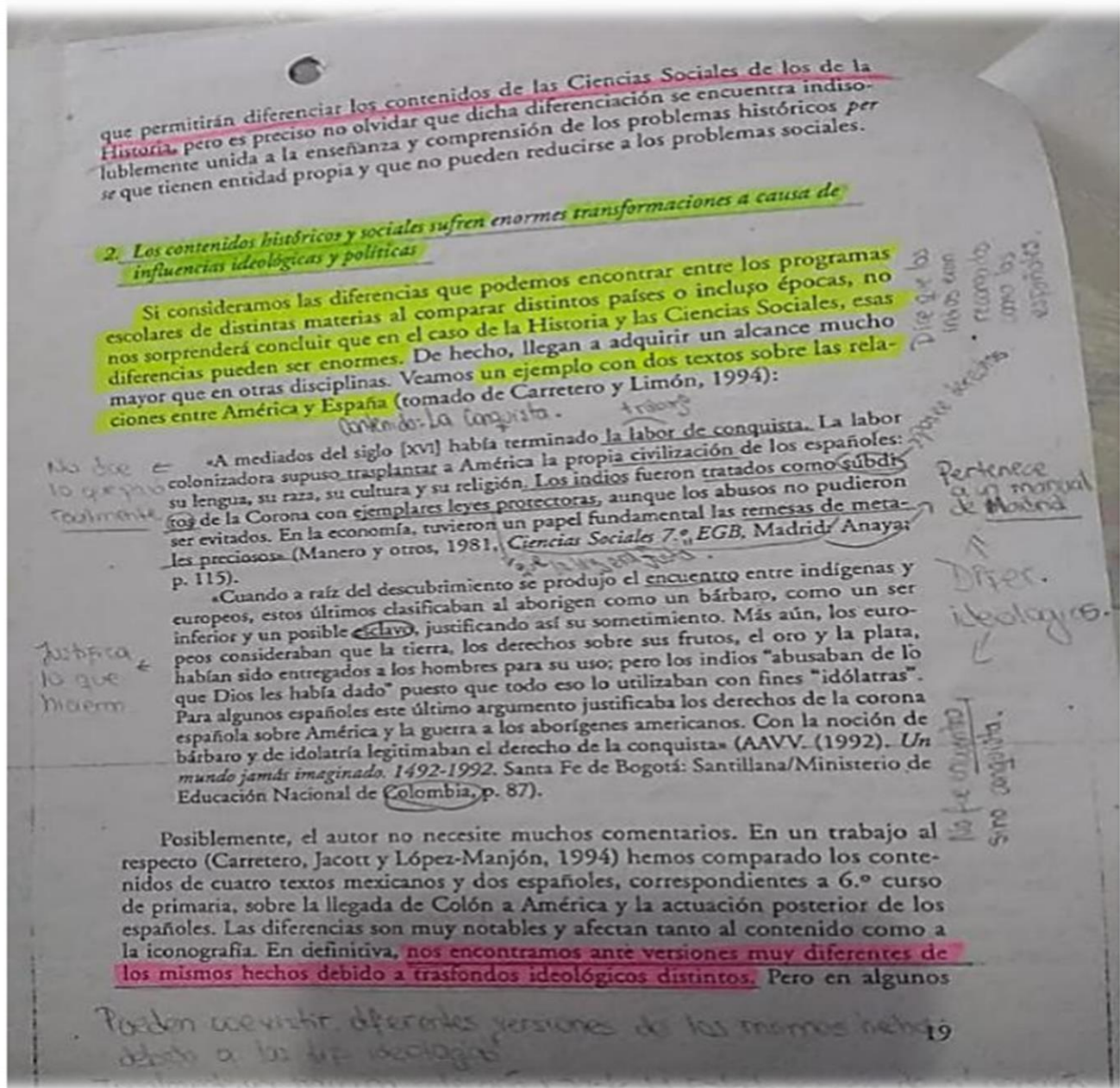
Día: miércoles 28 de marzo

Horario: 18.30 a 20.10

Lugar: Salón de actos

Profesores a cargo del módulo: Verónica Caporaletti- Adriana Cucatto- Carolina Cuzmicich- María Laura Di Martino- Libertad Domínguez- María Silvana Fantasía- María Eugenia Ferraris- Valeria Lauretti- Gabriela Páez- Sandra Paredes- Daniela Peñaloza- Nancy Sola- María Florencia Sosa- Eliana Reyes

Acerca de la alfabetización académica, y de por qué es importante comenzar este recorrido preguntándonos acerca de ella



28 La Argentina durante el Holoceno

Los climas dominantes prevalecieron del Pacífico. Como consecuencia, la disponibilidad de agua era mayor. Cauce hoy secos debieron llevar entonces agua y los actuales salares eran extensas lagunas. Había amplias zonas frías, pero la extensión de los pastizales de gramíneas y herbáceas debe haber sido mayor, sustentando la vida de una rica fauna formada tanto por especies hoy extintas -caballo americano y algunos camelidos, entre otras- como actuales -el guanaco y la vicuña-.

Estas características se prolongaron hasta comienzos del Holoceno, aunque ya se perfilaban condiciones menos frías y de mayor sequedad, las que se acrecentaron unos 8000 años atrás. Por ese motivo, es razonable pensar que los primeros pobladores se establecieron en las quebradas de acceso a la Puna, espacios más protegidos y reparados que las planicies más altas. Desde estas quebradas, durante el verano, los cazadores podían acceder a los recursos faunísticos y vegetales de la altiplanicie y también a los productos de los valles y quebradas de altura media.

Los testimonios arqueológicos


Los testimonios tempranos del poblamiento son escasos, muchas veces en duda sobre su ubicación cronológica y, en general, los fechados radiocarbónicos se encuentran sometidos a revisión. Aun así, esos testimonios nos hablan de grupos humanos pequeños y móviles, que raras veces permanecían mucho tiempo en un lugar, aunque solían volver regularmente a ciertas áreas que ofrecían condiciones más ventajosas. De todos modos, los datos conocidos sugieren que sus ocupantes tenían ya un conocimiento del territorio y sus recursos -protección, agua, caza- lo que les habría permitido elegir los lugares más apropiados, ya fueran cuevas o sitios al aire libre.

El territorio patagónico-lagunero

entre fases del Pleistoceno y comienzos del Holoceno

Los sitios más antiguos se distribuyen entre el paralelo 46 y la actual línea de Tierra del Fuego, entonces unida al continente por el descenso del nivel de los océanos. Por ese mismo motivo, la masa continental era más ancha: la costa del Atlántico se encontraba más al este y, por el lado del Pacífico, incluía los actuales archipiélagos fueguinos. Buena parte de la porción andina de la Patagonia se encontraba todavía cubierta por glaciares.

Son pocos los sitios con fechamientos seguros. Los más antiguos -Piedra Museo, Los Toldos, El Ceibo, Cerro Tres Tetas y La María- se encuentran en la meseta central santacruceña. Más al sur, entre el río Garago y la actual costa del estrecho de Magallanes, diversas cuevas



-Las Butreras, Lago Sofia 1, del Medio, del Milón, Fell y Pali Abundaron también testimonios tempranos del poblamiento. En Tierra del Fuego se ubican Tres Arroyos y Marazzi.

Al norte, hacia la cordillera andina, deben mencionarse las cuevas de las Manos y Grande de Arroyo Fao en el valle del río Pinturas, la Cueva 7 del cerro Casa de Piedra y los sitios de la cueva del río Limay, como Incha, Cuyin Marzano, Cueva del Marzano, Arroyo Corral y Laguna El Tebeo.

Temporales como grupo con viviendas con Sa Correspondent 2000

Elegimos comenzar la descripción de este módulo con las imágenes que pueden observar más arriba.

Ambas son representativas de una forma de lectura, escritura y oralidad particular: la que realizamos con y sobre los textos (escritos y orales) llamados “de estudio”.

¿Qué elementos significativos aparecen en ellas? ¿Se animan a nombrarlos?

Ahora bien, estas imágenes también representan un momento de un proceso que comenzamos hoy y que se extiende a lo largo de nuestra vida. No son una “meta”, sino un hito: detrás de ellas encontramos años de desarrollo progresivo de estrategias vinculadas con la comprensión, la producción, la socialización...

Consideramos muy importante empezar a transitar la vida en el nivel superior problematizando las formas en que se desarrollan las prácticas de lectura y escritura académica. Es por eso que en este módulo dialogaremos acerca de sus propias ideas al respecto, y también haremos un breve acercamiento a algunos puntos que desarrollaremos en profundidad a lo largo del año.

Algunas precisiones en torno a la Alfabetización académica

A grandes rasgos, podríamos decir que la alfabetización académica se refiere a los procesos por los cuales aprendemos a comunicarnos en un ámbito de producción del conocimiento disciplinar. Esto implica numerosas operaciones que se ponen en juego JUNTO con el aprendizaje de la disciplina (y que en gran medida, permiten justamente que aprendamos dicha área del conocimiento): “Para poder transitar la Universidad, el estudiante debe reforzar y desarrollar habilidades cognitivas (analizar, sintetizar, relacionar, juzgar y aplicar información), hábitos académicos críticos (utilizar el diccionario, efectuar una búsqueda documental, hacer una ficha, tomar apuntes, leer gráficos y cuadros, identificar errores [...], usar herramientas informáticas), habilidades metacognitivas y autorregulatorias [...], y, de manera crucial, habilidades comunicativas orales y escritas para comprender y participar en las prácticas letradas del discurso científico- académico [...]” (Navarro, Aparicio, 2018)

¿Qué haremos en este módulo?

La propuesta se encuentra organizada en dos momentos. En el primero de ellos, realizaremos una serie de actividades de lectura reflexiva, en grupos de hasta cuatro estudiantes. A su término, dialogaremos acerca de las respuestas y de las conclusiones a las que arribaron.

En un segundo momento de la jornada, les propondremos una actividad de escritura individual, de formato narrativo.

¿Qué materiales necesitamos?

Fundamentalmente, la predisposición para preguntarse, problematizar los sentidos y compartir un diálogo entre pares.

También les recomendamos tener a mano biromes o lápices.

Unidad Curricular: Práctica Educativa I

Formato: Taller

Régimen de cursado: Anual. Cantidad de Horas: 4 hs. semanales

Profesor/a: María Laura Giubergía, Silvana Delgado

TALLER DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS I: Aproximación a los distintos escenarios (extraído del diseño curricular aprobado en el año 2022)

FINALIDADES FORMATIVAS

Este Taller se ubica en el primer año del plan de estudios y, si bien se articula con todas las unidades que se dictan en simultáneo, establece conexiones estrechas con los contenidos y experiencias correspondientes a Problemática Antropológica y Social, Pedagogía, Didáctica y Curriculum I y Alfabetización Académica. Por otra parte, el Taller se vincula con el conjunto del trayecto de la práctica, anticipando cuestiones que serán recuperadas en espacios posteriores, especialmente en los talleres del segundo y tercer año en los que se retoman mediante experiencias de inserción las prácticas en diversos escenarios socioeducativos (Taller de Prácticas Educativas II) y en diferentes niveles y modalidades del sistema educativo (Taller de Prácticas Educativas III).

Se apunta a que, desde la reflexión, los/las estudiantes puedan reconocer la dimensión histórico social de la educación, las tramas subjetivas construidas en la relación con el conocimiento y las producciones culturales, la vinculación con las normas, las problemáticas de género, las nuevas tecnologías, entre otras posibles. Se abordan aspectos epistemológicos, teóricos y metodológicos que sostienen una mirada amplia de lo educativo.

Esta propuesta se enmarca en una perspectiva amplia e integral de la educación a lo largo de la vida, desde la cual se considera el interjuego y la especificidad de los fenómenos educativos en distintos ámbitos, incluyendo y trascendiendo lo escolar. Asimismo, se reconoce la diversificación de los roles, espacios y escenarios de acción laboral del/la egresado/a en Ciencias de la Educación, que ya no se dan sólo dentro de la educación formal sino también dentro de escenarios socioeducativos no escolares (diversas instituciones estatales, organizaciones barriales, movimientos sociales, organizaciones no gubernamentales, etc).

Se pretende reflexionar acerca del sentido de la escuela actual y los procesos de inclusión-exclusión; la necesidad de revisar las culturas institucionales, los cambios en la subjetividad, nuevos lenguajes para la transmisión cultural y la importancia de la educación como derecho. En relación a esto se considera necesario pensar cambios en las prácticas de los/as docentes y su compromiso con el enseñar. Por otra parte, como se señaló, la posibilidad de desplazar las fronteras de lo «educativo» más allá de la escuela.

Se prevé que los/as estudiantes tomen contacto con un conjunto amplio de experiencias educativas, con el propósito de contribuir a los procesos formativos desde la reconstrucción crítica de sus propias experiencias formativas en diversos

escenarios, más allá de lo específicamente escolar, y en articulación con los múltiples lenguajes artísticos y las nuevas tecnologías.

En este Taller se propone crear las condiciones para que los/las estudiantes puedan reconocer la complejidad que caracteriza a las prácticas educativas, como prácticas sociales atravesadas por múltiples factores, subjetivos y objetivos, que se articulan en un contexto histórico determinado. Esto supone interrogar los límites del territorio de “lo educativo” y las prescripciones respecto de la tarea de enseñar, sus tradiciones, modelos y la problematización de los sentidos históricos que ubican a las prácticas educativas dentro de los contextos socialmente válidos.

Se propone al Taller de Prácticas Educativas I como una unidad de aprendizaje y de enseñanza que permita fundamentalmente desnaturalizar el conocimiento cotidiano que se posee acerca de la escuela como único espacio educativo; posibilitando que los/as estudiantes puedan reconstruir el carácter complejo y heterogéneo de las trayectorias educativas a través de la indagación de la propia biografía.

Esta UC dirige su mirada hacia las prácticas educativas como producto y productoras de un social histórico, es en ese sentido que se construyen como formas de hacer, tradiciones, representaciones, propias de un colectivo que a la vez las incorpora, las transmite, las negocia, las subvierte, las reelabora. Por un lado como “historicidad social” como capacidad y posibilidad de analizar socialmente lo histórico y por otro lado la “historicidad individual” como la capacidad de comprender los elementos que constituyen a cada uno como sujetos históricos, esta mirada pretende ampliar su enfoque hacia múltiples entornos por los que circulan conocimientos y saberes de los distintos campos disciplinares, que se constituyen en escenarios educativos complejos.

Propuesta: ¡Al rescate de recuerdos!

A modo de presentación, se realiza lectura de una selección de fragmentos pertenecientes al libro “Me acuerdo” de Martín Kohan.

Me acuerdo de que...

El chofer del micro escolar se llama Sursolo. Un día Sursolo le preguntó a la chica que nos ayudaba a subir y bajar del micro escolar si el vestido que tenía puesto mi mamá le gustaba. La chica contestó que no. Sursolo agregó que a él tampoco.

Me acuerdo que...

Para un baile de carnaval, me puse guantes de arquero y buzo de arquero y rodilleras de arquero. No obstante, por la calle, una chica me paró y para preguntarme de qué me había disfrazado.

Me acuerdo que...

Mi novia del jardín de infantes se llamaba Andrea [...]. Una tarde, en gimnasia, la actividad fue correr carreras. Me tocó correr con Andrea [...]. Empatamos.

Mi novia del micro escolar se llamaba Silvina [...]. Silvina [...] dio por terminado el noviazgo haciéndome, desde la parte delantera del micro, el gesto de dedos que se desenganchan. Mi hermana que estaba conmigo en la parte trasera del micro, me explicó lo que ese gesto significaba. La hermanita menor de Silvina se llamaba Tamara. Un día en el micro le apreté fuerte una oreja. Me llevaron a hablar con la directora del colegio.

Me acuerdo que...

Mi mejor amigo del colegio se llamaba Néstor [...]. El número de teléfono de Néstor era 783-0448. Néstor [...] tenía tres hermanas mayores. Alicia, Noemí y Beatriz. Cuando iba de visita a su casa y Noemí no estaba, yo sentía que la visita no tenía ningún sentido.

Me acuerdo que...

En el colegio [...] nos hacían usar guardapolvos grises. Después los cambiaron por guardapolvos verdes. Los chicos de otros colegios se burlaban de los guardapolvos verdes del colegio [...].

Me acuerdo que...

Durante un tiempo me ubicaba dentro del arco en los partidos de fútbol de los recreos del colegio [...], para dedicarme a salvar goles. Un día mi papá tuvo que ir al colegio [...] a hacer un trámite. Se asomó al patio y me vio en mi función de salvador de goles. A la noche en mi casa me preguntó por qué no jugaba como todos los otros chicos.

Me acuerdo...

Un día en el colegio [...] dejamos atado en un banco a Sergio [...] para que no pudiera salir al recreo y se lo perdiera. Tratando de zafarse, se cayó de costado y se golpeó.

Me acuerdo que...

Discutí con Néstor [...] si lo correcto era decir “inodoro” o “ninodoro”. Yo decía que “ninodoro”.

Me acuerdo que...

En un recreo durante tercer grado me hice un poco de caca. La dejé salir por la botamanga del pantalón y me alejé del lugar.

Me acuerdo que...

Los cuadernos de la mañana se forraban con papel araña de color azul. Los cuadernos de la tarde se forraban con papel araña verde.

Me acuerdo que...

Los sábados a la mañana tenía clase de guitarra. Durante la clase, desde mi pieza, se oía a los chicos de la cuadra jugando en la vereda. Seguían el partido que yo había tenido que dejar

A veces la profesora de guitarra se ponía a tocar y a cantar muy bien la misma canción que yo acababa de tocar y cantar muy mal. Yo sentía mucha culpa. [...] Las clases de guitarra me pesaban más que las de la escuela. La nota que más me costaba era la fa mayor. Mi hermana tocaba la guitarra mucho mejor que yo. En las reuniones familiares, era a ella, y no a mí, a quien le pedían que tocara. [...].

Me acuerdo que...

En mi casa estaba el disco de Piero Para el pueblo lo que es del pueblo. Estaba prohibido.

Me acuerdo que...

Jugaba: con mis abuelos y mi hermana, a la lotería. [...] Con mi papá a las damas y al ajedrez. Con mi hermana, al chinchón y a la escoba de quince. Con mi mamá y mi hermana al rummy. Con mi abuela Dina, al culo sucio. A todo me molestaba muchísimo perder.

Me acuerdo un... Campamento en la quinta del colegio [...]. Pasar la noche ahí, durmiendo en una carpa con algunos compañeros. No parecía un mal plan. Hasta que, en efecto, se hizo de noche

Me acuerdo que...

Con un muñeco de mi hermana, yo a veces jugaba. Incluso le puse nombre

Consigna de trabajo: 1) En esta oportunidad, les proponemos redactar diez “me acuerdo” de su tránsito por el sistema escolar o vivencias educativas para compartir con el grupo.

MATRICULACIÓN:

Sobre la matriculación de estudiantes de nivel superior: La matriculación es un trámite administrativo que cada alumno debe realizar durante el primer mes de cursado de la carrera. En caso de que no se haya matriculado en el lapso que se le informa, no será considerado alumno de la institución. Esto obedece a las particularidades del sistema de carga de estudiantes que tiene la provincia de Santa Fe.

DURACIÓN DE LA CARRERA: 5 AÑOS

VALIDEZ DEL TÍTULO: NACIONAL

El graduado es un especialista en educación que puede desempeñarse "en múltiples espacios de construcción de conocimientos relevantes para la ciudadanía y avance de las ciencias". El título habilita para la enseñanza en educación superior en todas las carreras de formación docente.

El egresado de Ciencias de la Educación, además de profesor en el área de Humanidades en el Nivel Secundario, podrá desempeñarse como formador de formadores, en los Institutos de Formación Docente (IFD).

También podrá desempeñarse como asesor pedagógico, coordinador de equipos, investigador y capacitador en el área pedagógica, etc.

Finalidades formativas de la carrera

El Profesorado de Educación Superior en Ciencias de la Educación forma docentes especializados en el campo educativo, ofreciéndoles una sólida preparación que conjuga aportes disciplinares de las Ciencias Humanas y Sociales con las disciplinas propias de las Ciencias de la Educación, centrada en la enseñanza y sus problemáticas específicas, sus diversos contextos e instituciones, el rol docente, el currículum y los sujetos, así como en las políticas y cuerpos normativos que la definen y regulan.

La carrera apuesta a la formación de profesionales comprometidos con la concepción de la educación como derecho humano fundamental, base para el acceso a la cultura y a otros derechos, con la perspectiva de género y la

interculturalidad; profesionales de la educación que trabajen en pos de la inclusión, la igualdad y la justicia curricular como principios rectores de la educación; profesionales democráticos y conscientes de su tarea ciudadana. Los/as egresados/as de esta carrera de profesorado tienen como ámbito primario de inserción profesional el ejercicio de la docencia en carreras de formación inicial docente para la educación inicial, primaria y secundaria, especialmente en las unidades comprendidas en los Campos de Formación General y de Formación en la Práctica Profesional (como generalistas). El Profesorado ofrece, además, una sólida formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria y brinda herramientas para que los/as egresados/as realicen tareas de asesoría pedagógica y gestión educativa a escala áulica, institucional y política en los diversos niveles y modalidades del sistema educativo. Asimismo, la carrera provee formación para la enseñanza, asesoría y gestión en diversos escenarios socioeducativos vinculados a la cultura, la salud, la producción y lo socio-comunitario.

Atendiendo a estas finalidades, la carrera cuenta con una formación potente en el Campo de la Formación General, que nutre los fundamentos teóricos de la reflexión educativa poniéndolos en diálogo con otras disciplinas humanísticas y sociales, que aportan a la comprensión y la crítica de las tradiciones de pensamiento y las transformaciones del mundo contemporáneo y la cultura digital.

Por otra parte, con el propósito de brindar un recorrido amplio y al mismo tiempo articulado, el Campo de la Formación Especializada se organiza en áreas que condensan los ejes principales de los conocimientos disciplinares del campo educativo y de los sujetos, buscando problematizarlos críticamente. Una apuesta fuerte de este diseño es la inclusión de unidades curriculares que abordan los diversos escenarios socioeducativos que desde hace algunas décadas integran el campo profesional de las Ciencias de la Educación. El DCJ también reconoce la necesidad de ofrecer en la formación conocimientos y prácticas de educación mediada por tecnologías digitales poniéndola, además, como foco de análisis teórico-críticos.

Perfil del/la egresado/a

El o la egresada del Profesorado de Educación Superior en Ciencias de la Educación deberá tener:

- Un sólido conocimiento de los conceptos y teorías de las Ciencias de la Educación y sus fundamentos históricos y epistemológicos que le permita sostener una actitud investigativa permanente; reflexión y producción de conocimientos acerca de las prácticas educativas en diferentes niveles, contextos y modalidades;
- Conocimiento de las características de la diversidad de sujetos y los procesos de aprendizaje, desde la perspectiva de diversas teorías que integren el desarrollo del pensamiento y el lenguaje en sus múltiples formas de representación;
- Compromiso con la formación integral en conocimientos y valores democráticos, éticos y estéticos para una vida con otros/as poniendo en práctica la reflexión y la capacidad crítica en el accionar pedagógico;
- Identidad como experto/a de la educación, con capacidad para trabajar en equipos interdisciplinarios, sostener su formación continua, diseñar y contextualizar sus prácticas con autonomía, producir reflexiones fundamentadas acerca de las mismas;
- Capacidad para analizar críticamente, intervenir y evaluar situaciones educativas en distintos escenarios;
- Capacidad para la producción de conocimiento y la comunicación científica.

INCUMBENCIAS PROFESIONALES

- Ejercer la docencia en el nivel superior y específicamente en la formación inicial de docentes para los distintos niveles y modalidades del sistema educativo.
- Ejercer la docencia en el nivel secundario en las áreas y asignaturas de incumbencia en sus distintas modalidades y orientaciones.
- Ejercer la docencia y realizar tareas de planeamiento y asesoramiento pedagógico en diferentes escenarios socioeducativos;
- Diseñar, implementar y evaluar propuestas de enseñanza en diferentes contextos y escenarios.
- Asumir funciones de asesoramiento pedagógico en instituciones educativas de diversos niveles y modalidades y otras organizaciones.
- Diseñar, implementar y evaluar modelos de organización y gestión educacional.

- Diseñar, dirigir, implementar y evaluar programas y proyectos de investigación educativa.
- Coordinar e integrar equipos socioeducativos.
- Asesorar en la formulación, implementación y evaluación de políticas públicas que requieran una mirada experta en términos de educación.
- Planificar, implementar y evaluar programas de formación continua para el desempeño en diferentes tareas educativas.
- Integrar equipos interdisciplinarios que tengan como funciones:
Diseñar, implementar y evaluar estrategias y materiales didácticos a través de diversos medios y soportes;
 - Diseñar, implementar y evaluar proyectos comunicacionales de carácter educativo;
 - Elaborar, implementar y evaluar diseños y materiales curriculares;
 - Elaborar, implementar y evaluar planes, programas y proyectos de carácter psico-socioeducativo;
 - Diseñar, implementar y evaluar dispositivos de apoyo en términos de derecho de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones y sin discriminación;
 - Diseñar, gestionar y evaluar proyectos de capacitación laboral y educación permanente.

Estructura curricular vigente

**Profesorado de
Educación Superior en
Ciencias de la Educación
(Resolución Ministerial
2462/22)**

Año	N°UC	Denominación UC	Formato
1ro	1	Filosofía	Materia
	2	Problemática Antropológica y Social	Materia
	3	Alfabetización académica	Taller
	4	Psicología	Materia
	5	Pedagogía	Materia
	6	Didáctica y Currículum I	Materia
	7	Prácticas Educativas I	Taller
2do	8	Epistemología de las Ciencias Sociales	Materia
	9	Historia de la Educación	Materia
	10	Sociología de la Educación	Materia
	11	Políticas, Proyectos y Experiencias socioeducativas	Taller
	12	Didáctica y Currículum II	Materia
	13	Psicología Educativa	Materia
	14	Prácticas Educativas II	Taller
3ro	15	Educación Sexual Integral	Seminario
	16	Sujetos de la Educación I	Materia
	17	Política y Sistema Educativo	Materia
	18	Historia de la Educación Argentina	Materia

	19	Orientación Educativa	Materia
	20	Didáctica y Currículum III: Didácticas Específicas	Seminario Taller
	21	Investigación Educativa I	Seminario
	22	Prácticas Educativas III	Taller
4to	23	Filosofía de la Cultura	Materia
	24	Corrientes Pedagógicas Contemporáneas	Materia
	25	Instituciones Educativas	Materia
	26	Sujetos de la Educación II	Materia
	27	Didáctica y Currículum IV: Tecnologías y Educación	Materia
	28	Investigación Educativa II	Seminario
	29	Prácticas Educativas IV	Taller

5to	30	Ética y Trabajo Docente	Materia
	31	Formación Docente	Seminario
	32	Pedagogías Latinoamericanas	Materia
	33	Sujetos, Derechos e Inclusión	Materia
	34	Prácticas Educativas V	Taller
s/a	36	UDI 1	
s/a	36	UDI 2	

CERRANDO ESTA PRIMERA ETAPA DE ESTUDIANTE DEL IES N°7

Hemos llegado al final del recorrido de esta primera etapa de tu ingreso al Instituto de Educación Superior N° 7. Esperamos que las páginas y encuentros transitados hayan sido una orientación para tus pasos iniciales como estudiante “de superior”.

Te invitamos a seguir reflexionando sobre el valor al ingreso a una institución pública en el marco del derecho social a la Educación Superior y a transitar hacia la integración socio-académica en el nuevo contexto y cultura institucional. Te proponemos trabajar juntos/as en nuestro instituto, con la intención de construir un lugar de encuentros y aprendizajes.

Silvana Delgado